

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**EĞİTİMCİ ÇALIŞMA GRUP MODELİNİN KAYNAŞTIRILMIŞ  
SINIFLARDA ÇALIŞAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ  
GELİŞİMLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Arzu KIŞ**

**DANIŞMAN: Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE**

**EŞ DANIŞMAN: Prof. Dr. Yıldız UZUNER**

**ANKARA  
HAZİRAN, 2007**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**EĞİTİMCİ ÇALIŞMA GRUP MODELİNİN KAYNAŞTIRILMIŞ  
SINIFLARDA ÇALIŞAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ  
GELİŞİMLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Arzu KIŞ**

**DANIŞMAN: Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE**

**EŞ DANIŞMAN: Prof. Dr. Yıldız UZUNER**

**ANKARA  
HAZİRAN, 2007**

Eğitim Bilimleri Enstitü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından **zel Eğitim** Anabilim Dalı **DOKTORA TEZİ ALIşMASI RAPORU** olarak kabul edilmiştir.

Başkan. Prof. Dr. A. Gün¼l AKÇAMETE



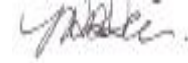
¼ye Prof. Dr. Eserg¼l BALCI BUCAK



¼ye Prof. Dr. Sema KANER



¼ye Prof. Dr. Yıldız UZUNER



¼ye Doç. Dr. Tevhide KARGIN



Yukarıdaki imzaların, adı geçen ğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2007

Enstit¼ M¼d¼r¼  
Prof. Dr. Ayşe akır İLHAN

## ÖNSÖZ

Eğitim sistemleri, politik, ekonomik ve teknolojik yapılanmalarla ortaya çıkan gereksinimlere göre kendisini değiştirmek ve geliştirmek zorundadır. Tarih boyunca eğitim sistemlerinde yeniden yapılanmalar olmuş ve olmaya devam etmektedir. Eğitim sistemi içerisindeki yeniden yapılanma sürecinde ise öğretmenlerin ve eğitimcilerin yadsınamaz bir önemi olmuştur. Onların bu yeniden yapılanmalardaki önemli rollerinden dolayı bazen başarı bazen de başarısızlıklar yaşanmıştır. Ülkemizdeki yeniden yapılanmalar içerisinde ise öğretmenlerin ve eğitimcilerin kendilerini yeniden yapılandırabilmeleri için gerekli olan olanakların yeterli şekilde sağlanmadığı görülmüştür. İlköğretim okulları içerisinde özel gereksinimli bireylerin eğitim almalarına yönelik yeniden yapılanma sürecinde de öğretmenlerin ve eğitimcilerin kendilerini bu yönde geliştirebilmeleri önemli bir gereksinim olarak görülmektedir. Bu gereksinimi karşılamak için önemli olan mesleki gelişim hizmetlerinin öğretmenlere yeterli oranda ve yeterli şekilde sunulup sunulamadığı ele alınmalıdır. Bu noktadan hareketle eğitimcilere ve öğretmenlere eğitim reformlarının başarısızlığını yklemektense, bu soruna nasıl zm bulunabileceği düşünülerek bu araştırma planlanmıştır.

Araştırma içerisinde her aşamada benimle birlikte düşünen, değerli fikirlerini ve bilgilerini yolumu aydınlatmak için bana sunan değerli danışmanlarım Prof. Dr. A. Gönül AKÇAMETE, Prof. Dr. Yıldız UZUNER'e, aynı şekilde desteklerini benden esirgemeyen Prof. Dr. Sema KANER'e ve değerli meslektaşım Yrd. Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR'e teşekkürlerimi sunarım.

Yapılan araştırmaya, sunulan kısıtlı olanaklara rağmen, severek ve isteyerek katılan öğretmenlerime, okulunun bütün olanaklarını bu araştırmaya sunan sayın okul müdürüne, müdür yardımcılara ve bütün okul çalışanlarına teşekkür ediyorum.

Süreç içerisinde ve akademisyenlik yolunda benden desteğini esirgemeyen sevgili oğlum Belit Berdel KIŞ, kızım Belgit Erin KIŞ, eşim Hasan KIŞ'a, babam Halit TANRIVERDİ ve annem Emine TANRIVERDİ'ye teşekkürlerimi sunuyor ve bu tezi onlara ithaf ediyorum.

Arzu (Tanrıverdi) KIŞ

Ankara, 2007

## ÖZET

**KIŞ, (Tanrıverdi) Arzu**

**Doktora, Özel Eğitim Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. A. Gönül AKÇAMETE**

**Eş Danışman: Prof. Dr. Yıldız UZUNER**

**Haziran, 2007, sayfa 188**

Bu araştırmanın amacı, eğitimci çalışma grup modelinin kaynaştırma uygulamalarının yer verildiği sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisini incelemektir. Araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir ve temelde iki aşamadan oluşmuştur. Birinci aşamada dört öğretmenden oluşan bir eğitimci çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu bölümden elde edilen verilerle araştırma sorularından üçü cevaplanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde ise ilk çalışma grubuna katılan öğretmenlerin yeni gruplar oluşturması planlanmış ve oluşturulan üç gruba 12 öğretmen katılmıştır. Bu süreçte birinci grupta yer alan öğretmenlerin kendi seçtikleri gruplara liderlik yapması sağlanmıştır. Bu aşamadan elde edilen veriler ile araştırmanın son sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri görüşme, toplantı kayıtları, araştırmacı ve katılımcı günlükleri, gereksinim belirleme formları ve anketler ile toplanmıştır. Toplanan veriler süreç içerisinde ve süreç sonunda olmak üzere sürekli olarak döngüsel bir tutumla analiz edilmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre eğitimci çalışma grup çalışmalarına katılan öğretmenlerin grupta çalışılmak üzere belirledikleri konu ile ilgili bilgi ve becerileri kazandıkları, grup çalışmasına katılan öğretmenlerin eğitimci çalışma grup sürecinde katılım yoluyla işbirliği sağlayabildikleri, grup çalışmasına katılan öğretmenlerin sınıf uygulamalarında değişiklik yapmalarının sınırlı da olsa sağlanabildiği ve araştırma sonunda, işbirliği içerisinde kendi mesleki gelişim gereksinimlerini karşılama becerilerini geliştirdikleri sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerden elde edilen geri dönütler öğrencilerin bireysel özelliklerine yönelik planlama yapma, öğretim desenleme ve değerlendirme yapma konularında farklı bilgi ve beceriler edindiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler bu toplantılar için ayırdıkları zamanın verimli ve yararlı olduğunu, meslektaşları ile problemleri ve farklı uygulamaları daha rahat paylaşabildiklerini ve sınıflarında benzer sorunlar olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerinin sınıflarda yapılan bu değişikliklerden memnun olduklarını ve derse katılımlarının arttığını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, öğretmenler eğitimci çalışma grubu modeli ile yürütülen bu mesleki gelişim etkinliğinden memnun olduklarını ve kendilerine mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tercih yapma şansı verildiğinde bu türde bir uygulamayı seçeceklerini belirtmişlerdir. Bu geri dönütlere göre eğitimci çalışma grup modelinin ülkemizde alternatif bir mesleki gelişim modeli olarak kullanılmasının etkili olabileceği söylenebilir. Ayrıca bu tür modellerin öğretmeni geliştirdiği kadar okul kültürünün değişmesine ve öğrenci başarısına katkısı olacağı düşünülmektedir.

## ABSTRACT

The purpose of this research was studying the impacts of the educator study group model on professional development of teachers of mainstream elementary level classrooms. The research was designed through Action Research. This study was conducted in two phases. In the first phase, only one educator study group with four teachers was formed. Three research questions were responded by the data gathered from this first phase of the study. At the second phase of this research, teachers from the first group started their teacher study groups and leded them. Three educator study groups were formed with 12 teachers from 1<sup>st</sup> grades through 3<sup>rd</sup> grades. The data were gathered from this phase was used to answer the last question of the research. The data were gathered through interviews, meeting records, researcher's and teachers' diaries and surveys. The compiled data have been continuously analyzed during and after research effort.

According to this research results, the teachers who joined the first educator study group gained inside and skills about the group subject, cooperated each other, made some changes their teaching practices and gained expected skills to provide support for some of their professional development needs.

Regarding to the teachers' feed backs on educator study group model; they stated that they gained additional knowledge and skills for planning, designing and assessing teaching for their students' individual needs; they also stated that they benefited from these group meetings and they determined that they shared their class problems, teaching implications and different ideas with their colleagues; they also expressed that their students showed engagement different teaching practices and their attendance to the activities were increased.



In conclusion, the teachers found this professional development model beneficial comparing to classic professional development models and if they got the chance to choose their professional development activity, they would prefer to choose educator study group model or the one similar to this model. According to these feedbacks from the teachers, it could be concluded that educator study group model could be an alternative professional development model comparing to other professional development models in Turkey. In addition, it is suggested that these kinds of professional development models would have impacts on develop teachers' professional development needs as much as student success and school culture.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	I
ÖZET .....	III
ABSTRACT .....	V
İÇİNDEKİLER .....	VII
TABLolar LİSTESİ .....	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	X

### BÖLÜM I

1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem.....	3
1.2. Önem .....	6
1.4. Tanımlar .....	8

### BÖLÜM II

2. İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR .....	10
2.1. Kaynaştırmanın Ortaya Çıkış Felsefesi ve Gelişimi: .....	15
2.2. “Kaynaştırma” Tanımı, Tarihçesi .....	17
2.3. Kaynaştırma Uygulamasında Öğretmenlerin Değişen Roller ve Bu Rollere Uygun Eğitim Almalarının Yolları.....	20
2.4. Mesleki Gelişim .....	22
2.5. Mesleki Gelişim Olarak Eğitimci Çalışma Grupları .....	27
2.5.1. Çalışma Gruplarının Özellikleri .....	27
2.5.2. Çalışma Gruplarının Avantajları ve Dezavantajları.....	28
2.5.3. Grupların Oluşturulması ve Grup Dinamiği .....	31

### BÖLÜM III

3. YÖNTEM .....	39
3.1. Araştırma Deseni .....	39
3.1.1. Ortam .....	44
3.1.2. Katılımcılar .....	45
3.2. Verilerin Toplanması .....	47
3.2.1. Formlar .....	47
3.2.2. Anketler .....	48
3.2.3. Günlükler .....	49
3.2.4. Toplantı Kayıtları.....	50

3.3. Verilerin Analizi .....	51
3.3.1. Analiz Süreci .....	51
3.3.2. Araştırmanın İnanırlığını Sağlama .....	52

## BÖLÜM IV

4. BULGULAR.....	54
4.1. Uygulama Süreci .....	54
4.1.1. Hazırlık Aşaması .....	54
4.1.2. Birinci Eğitimci Çalışma Grup Toplantıları .....	57
4.1.3. Sınıf İçi Görüntü Kayıtları ve Geri Dönüt Çalışmaları .....	74
4.1.4. Eğitimci Çalışma Grup Süreci ve Eğitimci Çalışma Grup Modeli Üst Bilişsel Değerlendirme Toplantısı.....	85
4.1.5. İkinci Eğitimci Çalışma Grupları .....	88
4.2. Uygulamanın Araştırmacıya Olan Katkıları .....	118

## BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	121
5.1. Uygulanabilir Bir Eğitimci Çalışma Grup Modeli Nasıl Gerçekleşmiştir? .....	121
5.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenler Grupta Çalışılmak Üzere Belirledikleri Konu İle İlgili Kazandıkları Bilgi Ve Beceriler Nelerdir?.....	125
5.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenler Eğitimci Çalışma Grup Sürecinde Katılım Yoluyla Nasıl Bir İşbirliği Sağlamışlardır? .....	128
5.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Araştırma Sonunda, Eğitimci Çalışma Grup Modelini Kendi Mesleki Gelişim Gereksinimlerini Karşılama Kullanma Becerileri Nasıl Bir Gelişim Göstermiştir? ....	130
5.5. Eğitimci Çalışma Gruplarına Araştırmacılar Açısından Bakış .....	133
5.6. Öneriler.....	136
5.6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	136
5.6.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	137
KAYNAKÇA .....	138
EKLER.....	152

**TABLolar LİSTESİ**

<i>Tablo 1: Birinci Eğitimci alışma Grup Toplantı Tarih ve Saatleri.....</i>	<i>74</i>
<i>Tablo 2: Ders İşlenişi Değerlendirme Formu (Birinci Ders).....</i>	<i>76</i>
<i>Tablo 3: Birinci Grup Sınıf İçi Görüntü Kayıt Geri Dönüt Toplantıları .....</i>	<i>83</i>
<i>Tablo 4: İkinici Gruplar Toplantı Tarih Ve Saatleri .....</i>	<i>89</i>
<i>Tablo 5: İkinici Gruplarda Toplantı Zamanları ve Gündemleri.....</i>	<i>90</i>
<i>Tablo 6: Eğitimci alışma Grup Anketi Sonuç Analizi.....</i>	<i>109</i>

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

<b>Şekil 1.</b> OkulTabanlı Hizmetiçi Eğitim Programının Uygulanma Süreci .....	25
<b>Şekil 2.</b> Eylem Araştırma Döngüsü .....	41
<b>Şekil 3:</b> I. Gruplar Birinci Toplantı Proje Oda Krokisi .....	58
<b>Şekil 4:</b> Birinci Gruplar İkinci Toplantı Teknoloji Sınıf Krokisi .....	62
<b>Şekil 5:</b> Birinci Eğitimci Çalışma Grup Süreç Döngüsü .....	84
<b>Şekil 6:</b> Eğitimci Çalışma Grup Sonrasında Ortaya Çıkan Döngü .....	107

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

Ekonomik ve teknolojik yenilikler çalışma yaşamında yapısal değişikliklere yol açmaktadır. Ekonomik ve teknolojik değişimlerin toplumda oluşturduğu farklılıklar eğitim sisteminde de farklılıklara neden olmaktadır. 2000'li yıllarda çalışanlardan beklenen yeterlilikler farklılaşmıştır. Günümüzde üretimde yer alan insanlardan üretimin kalitesine katkıda bulunmaları, meslektaşları ile ekip halinde çalışabilmeleri, kendini çeşitli şekillerde ifade edebilmeleri, problem çözebilmeleri, üretim sürecini geliştirebilmeleri, teknolojiyi anlamaları ve kullanmaları beklenmektedir. Üretime katılacak insanlardan beklenen yeterliliklerin farklılaşması ile onlara götürülmesi gereken eğitim hizmetlerinde ve süreçlerinde değişikliklere gidilmesinin bir gereklilik haline dönüştüğü görülmektedir (Doğan, 1999).

Günümüzde teknolojinin gelişmesi ile birlikte, insanların yaşamlarında teknoloji kullanımının artması ve bilgiye kolay ulaşılabilir olması yaşam kalitelerini yükseltmiştir. Yaşam kalitesinin yükselmesinin yanında insanların kendilerini birçok açıdan daha fazla geliştirmeleri bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. İş yaşamında insanların daha rekabete dayalı çalışmaları ve kendilerinden işleri ile ilgili beklentilerin yükselmesi ile daha donanımlı birer uzman olmaları bir gereklilik haline gelmiştir. Öğretmenler hem insanları yetiştirmeleri açısından hem de kendi mesleklerinde yeterli olmaları açısından daha fazla önem kazanmışlardır. Öğretmenlik mesleği içerisinde çağın gerekliliklerine uygun becerilere sahip bireyler yetiştirmek ve bilgi çağına yakışır bir toplum oluşturmak gibi görevlerden dolayı beklentiler ve kriterler artmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerinde daha yetkin olmaları beklenmektedir. Günümüzde artan bu beklenti öğretmenlerin eğitimlerinde ve mesleklerini uygulamaları sürecinde kendilerini geliştirmeleri gerektiğini açıkça ortaya koymuştur.

Ortaya çıkan ekonomik düzey farklılıkları bireylerin sosyo-kültürel düzeylerinde de farklılıklara neden olmuştur. Bireylerin sosyo-kültürel düzeylerinin farklılaşmasına neden olan bir diğer etmen ise teknoloji aracılığı ile bilgiye daha kolay ulaşılmasıdır. Bu iki temel nedenden dolayı öğretmenlerin sınıflarında yer alan öğrencilerin farklı düzeylerde ve farklı gereksinimlerde oldukları görülebilmektedir. Günümüzdeki bu gelişmelerin yanı sıra toplumların eğitime bakış açısı da değişmektedir. Bu değişim içerisinde özel gereksinimli bireyler için öngörülen ayrılaştırılmış eğitimden bütünleştirilmiş eğitime doğru değişen bir bakış açısı gelişmektedir. Bu değişiklik ile öğretmenlerin sınıflarında farklı bilgi ve becerilere sahibi olan öğrenciler yer almaktadır. Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin aynı sınıf içerisinde yer alması öğretmenlerin farklı bilgi ve becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir.

Yetiştirildikleri programların güncellenme hızı ile toplumların sosyo-kültürel açıdan değişim hızları karşılaştırıldığında öğretmenlerin her türlü bilgi ve beceriye sahip olarak yetiştirilmelerinin mümkün olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin yenilikleri izleyebilmeleri, kendilerini ve mesleki becerilerini meslekleri süresince güncel tutabilmeleri için farklı gelişim yolları ve yöntemleri bulmaları gerekmektedir. Günümüzde Hizmetiçi Eğitim (In-service Education) anlayışından çıkarak Mesleki Gelişim (Professional Development) anlayışına dönüşen etkinliklerin temel dayanağı da bu gereksinimlere dayanmıştır. Öğretmenlerin mesleki olarak değişen gereksinimlerine cevap arayabilecekleri etkinlikler mesleki gelişim etkinlikleri olarak adlandırılmıştır. Toplumlardaki gereksinimlerin değişimine paralel olarak mesleki gelişim etkinliklerinde ve yaklaşımlarında da değişimler yaşanmaktadır. Eğitim konusunda yapılmaya çalışılan değişimlerin öğretmenlerin aktif katılımları ile gerçekleşebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin eğitiminin, mesleki gelişimlerinin, uygulamaya yönelik deneyimlerinin ve katkılarının sağlanmasının bu değişimleri destekleyebilmelerinde çok önemli olduğu belirtilmektedir (Herner ve Higgins, 2000; Murphy, 1992).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik modellerden birisi olan Eğitimci Çalışma Grup Modeli (Educator Study Group) temel olarak öğretmenlerin gereksinimlerine uygun bir ekip çalışması niteliğinde olması nedeniyle bu araştırma içerisinde mesleki gelişim modeli olarak kullanılmıştır. Eğitimci çalışma grubu, öğretmenlerin ortak ilgi ya da problemlerine yönelik çözümler ve yeni bilgiler edinmek amacıyla bir araya gelmeleri ile oluşan bir öğrenme ekibidir. Bu ekip öğretmenlerin kendi istekleri ve gereksinimleri doğrultusunda kendileri tarafından oluşturulabildiği gibi dışarıdan bir araştırmacı, okul yöneticisi gibi kişiler tarafından da oluşturulabilir. Eğitimci çalışma grupları oluşturulurken dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta grup için belirlenen ya da belirlenecek konunun öğretmenler tarafından benimsenmiş ya da gereksinim duyulan bir konu olmasıdır (Herner ve Higgins, 2000; Murphy, 1992). Bu nedenle, gruplar oluşturulduğunda öğretmenlerin ilgi alanlarını ya da problemlerini belirlemek amacıyla gereksinim belirleme gündeme gelmelidir. Gereksinim belirlemede formlar ya da öğretmenlerle beyin fırtınası, tartışma gibi teknikler kullanılmaktadır (Herner ve diğ., 2000; Richardson, 2001).

Bu araştırmada kaynaştırmanın başarısını etkileyecek en önemli faktör olan sınıf öğretmenlerinin var olan koşullar içerisinde mesleki gelişimlerinin en verimli şekilde nasıl artırılacağı eğitimci çalışma grubu oluşturularak araştırılmak istenmiştir. Araştırmanın kaynaştırma uygulamasının gerçekleştiği ve gerçekleşeceği okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, program değişiklikleri ve eğitim reformlarının yaygınlaştırılmasında öğretmenlerin sürece etkili katılımlarının sağlanmasına ve Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik farklı yaklaşımların kullanılmasına katkısı olacağı düşünülmektedir.

### **1.1. Problem**

İnsanların günlük yaşantıları içerisinde sahip olmaları gereken bilgi ve beceriler hem niceliksel hem de niteliksel yönden artmaktadır. Öğretmenlerin küreselleşen bir dünyada meslek sahibi olabilmeleri, mesleklerine uygun



yaşantı sürdürebilmeleri ve rekabetçi bir ortam içerisinde bireysel bilgi ve becerilerini geliştirebilmeleri bir gereklilik haline gelmiştir. Bireysel olarak her insanın eğitim aracılığıyla sahip olması gereken bilgi ve beceriler değiştikçe ve arttıkça eğitim sistemlerinden beklentiler de değişmektedir. Bunun sonucunda eğitim sistemleri içerisinde öğretmenlerin ve eğitimcilerin de aynı şekilde mesleki açıdan değişen gereksinimleri karşılayabilecek bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin bu gerekliliği yerine getirebilmeleri için ise kendilerini mesleklerinde yenileyebilmeleri ve kendi gereksinimlerine yönelik mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları bir zorunluluk haline dönüşmüştür.

Bu değişen eğitim gereksinimleri arasında özellikle genel eğitim kurumlarında, genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin eğitim almaları, çeşitli nedenlerden kaynaklı farklı kültürlerden gelen öğrencilerin yaygınlaşması ile öğretmenlerin gerçek anlamda sınıflarındaki öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak öğretim yapmaları önem kazanmıştır. Bunun sonucunda da her öğretmenin bu gereklilikleri yerine getirecek şekilde kendini yetiştirmek için çaba harcaması günümüzde artan mesleki eğitim ve hizmetiçi eğitim gereksinimini açıklamak için yeterli bir neden olarak düşünülebilir.

Öğretmenler, göreve başladıkları andan itibaren mesleki olarak kendilerini geliştirmeye gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir (Buckley, Schneider ve Shang, 2005). Mesleki gelişimin öğretmenler için kritik bir destek olmakla birlikte öğrencilerin gelişimleri ve başarılı olabilmeleri için önemli bir gereksinimdir. Öğretmenlerin iş doyumlarında, mesleklerinde daha başarılı olmalarına, bilimsel temellerde eğitim-öğretim yapmalarında mesleki gelişim önemli görülmektedir (Billingsley, 2004). Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik geleneksel hizmetiçi eğitim uygulamalarının dışına çıkılmadığı ve yeterli hizmetiçi eğitim olanaklarının olmadığı görülmektedir (Ersoy, 2005; Küçükahmet, 1978). Hizmet öncesi aldıkları bilgiler ile mesleklerine devam ettikleri ve süreç içerisinde edinebildikleri bilgi ve beceriler ile mesleklerine devam ettikleri görülmektedir. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yeni mesleki gelişim

modellerinin araştırılması ve uygulanması önemli bir gereksinim haline gelmiştir.

Genel olarak eğitim sistemi içerisindeki gelişmeler incelendiğinde ister özel eğitim, ister genel eğitim içerisinde çalışan bütün öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin var olan geleneksel modeller kapsamında tam olarak desteklenemediği ve bunu sağlamada yeni yaklaşımlara, modellere gereksinim duyulduğu belirtilmektedir (Küçükahmet, 1978). Türkiye’de kaynaştırma uygulamasının başlaması nedeniyle, öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini kaynaştırmada başarılı olacak şekilde geliştirmeleri mesleki gelişim ile ilgili acil önlemler alınmasını gerektirmektedir. Kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesi için, öğretmenlerin güncel gelişmeleri izleyebilecekleri ve kuramsal bilgilerini uygulamaya dönüştürebilecekleri şekilde mesleki gelişmelerinin sağlanması gerekmektedir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarında yer alan sınıf öğretmenlerinin özel eğitim, özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler, kaynaştırma uygulamaları, öğretimin bireyselleştirilmesi gibi birçok konuda bilgi edinmeleri kaynaştırmanın başarısı için önemlidir. Bu nedenle, ülkemizdeki geleneksel mesleki gelişim hizmetlerinin yaklaşımlar ve modeller açısından güncelleştirilmesi etkililiğinin sağlanması açısından gerekli görülmektedir.

Kaynaştırma uygulaması içerisinde yer alan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için neler yaptıkları, yapılanların ne kadar amaçlarına yönelik olduğu ve amaçlarına ne oranda ulaştıkları incelenerek, eğitimci çalışma grup modelinin uygulanması ile ne tür sonuçlara ulaşabildiklerini saptamaya çalışmak bu çalışmanın genel amacını oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Uygulanabilir bir eğitimci çalışma grup modeli nasıl gerçekleşmiştir?
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin grupta çalışılmak üzere belirledikleri konu ile ilgili kazandıkları bilgi ve beceriler nelerdir?
3. Araştırmaya katılan öğretmenler eğitimci çalışma grup sürecinde katılım yoluyla nasıl bir işbirliği sağlamışlardır?

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma sonunda, eğitimci çalışma grup modelini kendi mesleki gelişim gereksinimlerini karşılamada kullanma becerileri nasıl bir gelişim göstermiştir?

### **1.2. Önem**

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri son zamanlarda dünyada üzerinde önemle durulan bir konudur. Öğretmenlerin meslek öncesi aldıkları lisans eğitimleri sonrasında alanları ile ilgili gelişmeleri ya da karşılaştıkları sorunları çözümleyebilmeleri için mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları bir gereklilik haline gelmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılabilmeleri ise yaygın, ekonomik, verimli ve uzun süreli mesleki gelişim fırsatlarının onlara sağlanması yoluyla olacaktır. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri içerisinde bu tür etkinliklerde liderlik etme becerileri, işbirliği içerisinde çalışma, sorun ya da problem belirleme, problemlere çözüm bulma sürecinde beceri edinmeleri ve bu edinilen becerileri diğer meslektaşları ile paylaşmaları gibi temel beceriler edinmeleri beklenebilir. Ülkemizde bu becerileri edinmelerini sağlayan mesleki gelişim modellerine henüz yaygın olarak rastlanmamaktadır. Bu nedenle, çalışmada yararlanılan etkinliklerin bütün öğretmenlere sağlanması ile öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini destekleyebilecekleri ve yaşadıkları sorunlara çözümler üretebilecekleri düşünülmektedir.

Eğitimci çalışma grup modeli Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmetiçi eğitim programlarının düzenlenmesinde yararlanacağı bir model olarak düşünülebilir. Milli Eğitim Bakanlığı düzenleyeceği hizmetiçi eğitim etkinliklerinde ele alınacak konuları belirlemede eğitimci çalışma grup modelinden yararlanabileceği gibi, konuların bilgi ve beceri haline dönüştürülmesi aşamasında da bu modeli kullanabilecektir.

Okul tabanlı eğitimci çalışma grupları oluşturularak, okulların kendilerine özgü ya da eğitim sistemi içerisindeki temel sorunları belirleme ve çözüm önerileri oluşturabilmeleri mümkün olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı belirlenen sorunlar

ve olası çözüm önerilerinden hareketle, ülke geneline yaygınlaştırılabilecek eğitim reformlarını ortaya çıkarabilir. Bu şekilde öğretmenler kendi çalışmalarını ile ortaya atılan yeni reformları daha kolay kabullenebilir ve daha başarılı şekilde uygulayabilirler.

Eğitimci çalışma grup modelinin diğer bir önemli yönü ise, ülke genelinde ya da bölgesel olarak yapılan eğitim reformlarının yaygınlaştırılmasında öğretmenlerin katılımlarını ve konu ile ilgili mesleki gelişimlerini sağlamada katkı getirmesidir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın oluşturacağı yeni eğitim reformlarının uygulanabilmesi ve başarıya ulaşabilmesi için öğretmen eğitimlerinin daha gerçekçi ve ulaşılabilir yapılması gerekmektedir. Günümüze kadar Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan kaynaştırma uygulamaları, temel eğitimin 8 yıla çıkarılması, yeni öğretim programlarının oluşturulması gibi reform niteliği taşıyan değişimlerde öğretmen bilgilendirmelerinin ve eğitimlerinin sınırlı kalması nedeniyle birçok sorun yaşanmıştır. Eğitimci çalışma grupları bu sorunların ortadan kalkmasında ya da kısmen çözümlenmesinde etkili olabilecek bir model olarak düşünülmektedir.

Eğitimci çalışma grup modeli ile ilgili hazırlanabilecek kılavuz kitaplar, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini desteklemelerine olanak sağlayabilirler. Ayrıca internet ya da elektronik bilgi aktarım yolları ile uzakta olan öğretmenler ya da eğitimcilerle bile bu mesleki gelişim modelinin uygulanabileceği düşünüldüğünde, farklı fikir ve düşünceler ile öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirebilmelerinin söz konusu olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin günümüzde kazandığı önem göz önünde bulundurulduğunda, eğitimci çalışma grup modelinin ya da diğer mesleki gelişim modellerinin ülkemize uygun hale getirilmesi ve uygulanmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma içerisinde ele alınan mesleki gelişim modeli olan eğitimci çalışma grup modelinin başarılı uygulanmasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunabileceği ve ileride

yapılabilecek uygulamalara ve araştırmalara ışık tutabileceği düşünölmektedir.

### 1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Ankara ili MEB Mamak İlęesi Oğuz Kaan İlköğretim Okulu 1., 2., 3. ve 5. sınıf öğretmenleri ile,
2. 2003-2004 öğretim yılı içerisinde yapılan uygulamalar ile,
3. Bu araştırma kapsamında ele alınan mesleki gelişim etkinlikleri Eğitimci alışma Grup (EG) modeli ile sınırlıdır.

### 1.4. Tanımlar

**Kaynaştırma (Mainstreaming):** Özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarında gelişimi normal olan akranlarıyla, öğretmenlere, ailelere ve öğrencilere destek hizmet verilerek birlikte eğitim almalarının sağlanması olarak tanımlanabilir.

**Mesleki Gelişim (Professional Development):** Hemen hemen her alanda (eğitim, sağlık, teknoloji, özel sektör, kamu kurum ve kuruluşlarındaki her türlü çalışma alanları, basın ve yayın organları...) alışma yaşantısı içerisinde bulunan her türlü personele görev yaptıkları mesleklerinde kendilerini geliştirmeleri için sağlanan eğitim olanaklarıdır (OECD, 1998).

**Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri (Inservice Education):** Personeli hizmetiçi eğitim ile yetiştirmek amacıyla düzenlenen kurs, seminer gibi faaliyetleri ifade eder (MEB, 1995).

**Eğitimci alışma Grupları (Educator Study Groups):** Kendilerini mesleki olarak geliştirmek ve sınıf uygulamalarını değiştirmek için işbirliği içerisinde çalışmayı hedefleyen bir öğretmen grubunun rutin zamanlarda bir araya gelmesi ile oluşturulan gruplardır (Arbaugh, 2003).

**Eđitimde Eylem Araştırması (Educational Action Research) :** Diđer alanlarda olduğu gibi eğitim içerisinde olan problemin belirlenmesi, ne yapıldığının ve bunun daha iyi nasıl yapılabileceğinin dűřünűlmesi, ortaya çıkan sonucun uygulanması, uygulama ile ilgili yansıtmanın yapılması ve yapılanların niçin daha iyi olduğunun belirlenmesi sűrecidir (Ferrance, 2000; McNiff, Gendy ve Elliot, 2001).

**Geçerlik Grubu (Validation Group):** Geçerlik grubu 4 ile 10 kişiden oluşturulabilir. Bu grup araştırma sűrecinin başlangıcından itibaren bir araya gelerek araştırmacının sűre içerisinde nasıl ilerlediğinin, toplanan verilerin incelenmesi, değerlendirilmesi, yansıtma yapılması ile sorumludur (Feldman, 1994a; McNiff, 2002).

**Eleřtirel Arkadař/lar (Critical Friends):** Eleřtirel arkadaşların temel gűrevleri araştırmacıya uygulamaları ile ilgili ışık tutabilmeleri ve araştırmacıya dışarıdan bakış açısı sağlayabilmeleridir (McNiff, 2002).

## BÖLÜM II

### 2. İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR

Tarihsel süreç içerisinde özel eğitime gereksinimi olan çocuklara verilen eğitim hizmetlerinde önceleri ayrıştırılmış ortamlarda eğitim verme ağırlıklı iken, giderek akranları ile aynı ortamlarda eğitim verme aşamasına gelmiştir. Bu süreçte İnsan Hakları Bildirgesi (1948), Çocuk Hakları Bildirgesi (1959) ve Salamanca Raporu (1994) gibi temel hakları ortaya koyan dünya çapındaki kararların katkısı büyüktür. Son yıllarda özel eğitime gereksinimi olan çocukların eğitimi, fırsat eşitliğine dayalı olarak kaynaştırma ya da bütünleştirme ortamlarında, genel eğitim bütünlüğü içerisinde yürütülmeye başlanmıştır.

Yıllar içerisinde yukarıda sözü edilen süreçler her ülkede farklı şekillerde gelişmiş olmasına rağmen, gerek yasal düzenlemeler, gerekse insancıl yaklaşımlar ve bu süreçlerin uygulamada başarıya ulaşması, kaynaştırma uygulamasının dünya çapında yaygınlaşmasına yol açmıştır. Kaynaştırmanın yaygınlaşmasına paralel olarak, ülkeler öğretmen yetiştirme programlarını ortaya çıkan gereksinimlere göre yeniden düzenlemişlerdir (Joyce, Weil ve Calhaun, 2000; Kamil, Walberg ve Manning, 2002; Whitaker, 2001).

Öğretmenler aslında çok zor olan bir görevi yerine getirmektedirler. Yaptıkları mesleğin önemi ve gerekliliği yadsınamaz. Genel olarak, öğrencinin öğrenmesinde okuldan çok ailenin sosyo-kültürel ve ekonomik durumunun daha etkili olduğu düşünülmektedir. Fakat son araştırmalar okulların yaptıklarının gerçekten daha önemli olduğunu ortaya çıkarmış; en önemlisinin de etkili öğretim olduğu vurgulanmıştır. Diğer bir deyişle öğretmenler gerçekten de fark yaratabilirler (Corbett ve Wilson, 2002).

Eğitim sisteminde yapılan birçok yeniliğin amacına ulaşması ya da genellenebilmesi konusunda sorun yaşanması, sınıf öğretmenlerinin aktif katılımının sağlanamamasından kaynaklanmaktadır. Reform sürecinde

öğretmenlerin önemli rollerinin göz ardı edilmesi, değişim çabalarına öğretmenlerin açık bir şekilde karşı koymaları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmanın temel amacını ise “Sınıf uygulamalarında anlamlı ve değerli değişimlerle sonuçlanacak şekilde öğretmenlerin okul reformlarına katılımlarını nasıl sağlarız?” sorusu oluşturmuştur. Öğretmenlerin bu şekilde süreçlere katılmasının gerekliliği, onların değişen rollerinden de kaynaklanmıştır. Artık öğretmenlerin temel rolü, önceden olduğu gibi sadece programın uygulanması değil, farklılığı olan öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarını ve kendi yeteneklerini etkili, güçlü yollarla geliştirmelerini sağlamak zorunda olmalarıdır (Boggs, 1996; Strickland, 2001).

Reformlarla hedeflenen anlamlı değişiklikler ancak öğretmenlerin sınıf içerisinde reformlarla getirilen yeni fikirleri ve içerikleri anlamlı, spesifik planlara ve günlük rutinelere dönüştürmeleri ile gerçekleşecektir (Hixson ve Tinzmann, 1990).

Reform, okul yapısını yeniden oluşturma veya okulların değiştirilmesine yönelik her çağdaş öneri çerçevesinde gereksinim duyulan değişimin yapılabilmesi için özellikle araç olarak mesleki gelişime öncelik verilmesidir (Gusky, 1994).

Alanyazın incelemelerinde özel eğitim öğretmeni ya da sınıf öğretmeni yetiştirilirken özel eğitim dersi almalarına rağmen, destek hizmet alamadıklarından öğretmenlerin edindikleri mesleki bilgileri uygulamada problem yaşadıkları, kuramsal bilgilerini uygulamaya yansıtmada güçlük çektikleri görülmektedir. Bu nedenlerle öğretmenlerin mesleklerinden ayrılarak farklı mesleklere yöneldikleri dikkat çekmektedir (Joyce ve diğ., 2000; Kamil ve diğ., 2002; Whitaker, 2001).

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin %50'si göreve başladıkları ilk beş yıl içerisinde görevlerinden ayrılmaktadırlar. Öğretmenlerin lisans eğitimlerinde aldıkları hazırlıkların göreve başladıkları zamanda da devam etmesi



gereksinimine rağmen, bu süreçte öğretmenlere yeterli yardım sağlanamamaktadır (Dewert, Babinski, ve Jones, 2003).

Amerika Birleşik Devletleri, Kansas eyaletinde mesleklerinde kalmayı tercih eden öğretmenler arasından 45 öğretmen ile yarı yapılandırılmış nitel görüşmeler yapılmış ve neden mesleklerinde kalmayı yeğledikleri irdelenmiştir. Elde edilen verilerde öğretmenlerin birçoğunun meslekteki ilk birkaç yılda mesleklerinden ayrılma nedenlerinin başında “kişisel ve mesleki desteğin yetersizliğinin” geldiği belirlenmiştir. Aynı araştırmadan elde edilen verilerle ulaşılan sonuçlardan bir diğeri göreve yeni başlayan öğretmenlerin öncelikli isteklerinden en önemlisinin “sınıflarındaki öğretimde doğrudan kullanabilecekleri yöntemler konusunda mesleki gelişim desteği sağlanması” olduğudur (Clagg, 2002).

Öğretmenlere sağlanan geleneksel mesleki eğitim desteğinin ise uygulamada etkili olamadığı belirtilmektedir. Bunun nedeni olarak da öğretmenlerin edindikleri bilgi ve becerileri pratiğe aktarabilmeleri için bu bilgi ve becerileri bir başkası uygularken en az 15 ile 20 kez izlemeleri ve kendilerinin de en az 12 kez uygulamaları ve geri dönüt almaları gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin yeni kuramları ve becerileri, ancak kendilerine destek verecek personel olduğu zaman uygulamaya gönüllü oldukları belirtilmektedir (Joyce ve diğ., 2000). Özet olarak, öğretmenlerin mesleklerinde başarılı ve kalıcı olabilmeleri için değişen gereksinimlere göre uygun bilgiler edinmeleri, edindikleri bu bilgileri uygun şekilde uygulamaya aktarmalarına yardımcı olabilecek mesleki gelişim olanaklarının onlara sağlanması gereklidir (Strickland, 2001).

Eğitimde başarılı olabilmek için öğretmenlerin mesleklerinde iyi yetişmeleri ve kendilerini zaman içerisinde güncel bilgi ve becerilerle donatmaları bir gereklilik haline gelmiştir. Bundan dolayı, mesleki gelişime verilen önem de artmıştır. Mesleki gelişim etkinlikleri birkaç saatlik çalıştaylar, yaz seminerleri, kısa dönemli düzenlenen çeşitli sertifika kursları ya da üniversitelerden alınan dersler gibi farklı şekillerde sunulmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki

bazı eyaletler bu tür mesleki gelişim harcamalarının tümünü karşılarken, bazılarında bir kısmını öğretmenler kendileri karşılamaktadırlar. Öğretmenler aldıkları mesleki gelişim puanları karşılığında maaş artışı almaktadırlar (Corcoran, 1995; Meyer, 1996; Strickland, 2001).

Amerika Birleşik Devletleri'nin yanı sıra birçok ülkede öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili önlemler alınmaktadır. Almanya, İsviçre, İngiltere, Çin ve Japonya gibi birçok ülkede öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Almanya'da eğitim ve mesleki gelişim etkinlikleri eyalet bazında düzenlenmektedir. Mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin belirlenen gereksinimlerine göre merkezi olarak belirlenmekte ve duyurulmaktadır. Yerel olarak belirtilen gereksinimlere ve mesleki gelişim düzenlemelerine ise yine merkezi olarak karar verilmektedir. İngiltere'de ise mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesi yerel düzeyde okullarca ve yerel yönetimin eğitim birimi tarafından planlanıp yürütülebilmektedir. Öğretmenlerin görevde yükseltme gibi görev değişikliklerinde katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri dikkate alınmaktadır. İsviçre'de mesleki gelişimlerin düzenlenmesi bölgelerin merkezi planlama ve uygulama yolu ile yapılabilmektedir (MEB, 2006). Öğretmenlerin yılda iki hafta mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları zorunlu tutulmaktadır. Ayrıca görev değişikliklerinde mesleki gelişim önemli olduğu için öğretmenlerin meslek yaşantıları boyunca altı aylık dilimlerde iki kez ücretli izinli sayılmaları mümkün olmaktadır. Çin'de ise öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri merkezi ve yerel düzeyde planlanıp, uygulanabilmektedir. Devlet organlarının mesleki gelişim etkinliklerini düzenlemede ve uygulamada farklı kurum ve kuruluşlardan destek aldığı da görülmektedir (MEB, 2006).

Japonya'da mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesi ise yerel boyutta yapılmaktadır. Göreve yeni başlayan, on yılını dolduran öğretmenler ve yönetici olanlar için mesleki gelişim programları düzenlenmektedir. Düzenlenen bu programlara öğretmenler yerel yönetimlerce görevlendirilmekte ve katılmaları zorunlu tutulmaktadır (MEB, 2006). Japonya'da çalışan eğitimcilerin mesleklerindeki 5., 10. ve 20. yıllarında

zorunlu olarak okul dışında ve okul içerisinde eğitim almaları gerekmektedir. Sağlanan zorunlu mesleki gelişim etkinlikleri haricinde, Perşembe günü öğleden sonraları okullar tatil edilmekte, bu yarım gün öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için ayrılmaktadır (OECD, 1998).

Almanya'da ise öğretmenler 6 ayda bir mesleki gelişim kurslarına ya da etkinliklerine katılmak zorundadırlar. İngiltere ve İskoçya'da mesleki gelişimler okulların özellikle bu etkinlikler için tatil edildiği günlerde düzenlenerek yapılmaktadır. Verilen örneklerin tam tersine bazı ülkelerdeki örneklerde ise mesleki gelişim hizmetleri tamamen öğretmenin gönüllü ve isteğe bağlı katılımı şeklinde yapılmaktadır (OECD, 1998).

Araştırmalar, başarılı öğretmenlerin iyi hazırlanmış öğretmenler olduğunu ve mesleki gelişim çalışmalarına sürekli katılan kişiler olduğunu göstermektedir. Farklı sosyo-ekonomik gruplardan gelen başarısı düşük olan öğrencilerin iyi eğitilmiş öğretmenleri olduğunda okuma başarılarının arttığı görülmektedir. 2000 yılında düzenlenen Ulusal Okuma Paneli raporunda (National Reading Panel) erken yaşlardaki (İlköğretim birinci kademe düzeyinde) okuma başarısına etkili olan temel etkenlere yer verilmiştir. Bulgulardan birisi başarılı çocukların okullarındaki öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılan ve kendilerini mesleki olarak geliştiren öğretmenler olduklarıdır. Mesleki gelişim programlarının başarılı olması için öğretmenlerin programların hazırlanması ve uygulanması sürecinde katılımlarının sağlanması, programların okul içerisinde sürekliliğinin olması ve yönetimin bu etkinliklere katılımının sağlanması gerekmektedir (Morrow, 2003).

Öğretmenlerin süreç içerisinde değişen rolleri ile mesleki gelişim etkinliklerinin öneminin arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki rollerinde büyük değişimlerin ortaya çıkmasının temel nedenlerinden birisinin özel gereksinimli öğrencilerin genel ilköğretim okullarına katılmaları ile olduğu dikkati çekmektedir. Özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarına katılımları ile öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin gelişim ve öğrenme özelliklerini bilmeleri ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapmaları gibi özgün ve yeni

bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Yeni bilgi ve becerilerin öğrenilmesi ve uygulanması ise yeni mesleki gelişim yaklaşımlarını ve etkinliklerini öğretmenler için zorunlu hale getirmektedir.

Türkiye’de kaynaştırma uygulamasının gündeme gelmesi ve yasal düzenlemelerin uygulamaya geçilmesi ile öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi gündeme gelmiştir. Türkiye’de var olan hizmetiçi eğitim uygulamaları ile bu süreç desteklenmeye çalışılmıştır. Fakat genel eğitim içerisinde yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimleri için hizmetiçi eğitim programlarının yeterliliği sorgulanırken, daha yoğun bir bilgilendirme ve uygulama becerileri edindirme gereksinimlerinin bu sistemle tam olarak karşılanamadığı düşünülmektedir. Türkiye’de ve diğer ülkelerde kaynaştırma uygulamasının ve mesleki gelişim uygulamalarının süreç içerisinde nasıl bir değişim izlediğini incelemek önemlidir. Ayrıca Türkiye’de ve diğer ülkelerdeki kaynaştırma uygulamalarının tarihsel gelişimini gözden geçirmek ve özellikle “kaynaştırma” teriminin tanımını yapmak belki de bize ülkemizde yeni sayılabilecek kaynaştırma uygulamasının nasıl başarıya ulaştırılabileceği konusunda önemli ipuçları sağlayabilecektir.

### ***2.1. Kaynaştırmanın Ortaya Çıkış Felsefesi ve Gelişimi***

Önceleri özel eğitim hizmetleri ayrı okullarda verilirken, daha sonraları özel gereksinimli pek çok çocuğa normal okullarda eğitim verilebileceğinin anlaşılmasıyla, normal okullarda özel sınıfların açılması gibi farklı yerleştirme seçenekleri düzenlenmiştir. Bu gelişmenin arkasından özel eğitim ortamlarına yerleştirme seçeneği sorgulanmaya başlanmıştır. Bu sorgulamanın temelinde birçok düşünce yer almaktadır. Bu düşüncelerden belli başlıları şunlardır: (a) İnsan hakları açısından bakıldığında özel gereksinimli bireyleri normal yaşlılarından ayırmanın insan haklarına aykırı olduğunun kabul edilmesi; (b) ayrı eğitim ortamlarında sağlanan özel eğitim hizmetlerinin, özel gereksinimli öğrencilerin normal toplum yaşamına uyum sağlamalarını zorlaştırması; (c) genel eğitim ile özel eğitim arasında sanıldığı kadar büyük bir fark olmadığının, etkili öğretim yöntemlerinin büyük bir çoğunluğunun tüm öğrencilerin öğrenmesinde etkili olduğunun anlaşılması; (d) bazı özel

gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin özel eğitim ortamlarına kıyasla normal eğitim ortamlarında daha iyi karşılanabildiğinin fark edilmesidir (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999).

Özel gereksinimli öğrencilere eğitim hizmetlerinin sağlanmasında seçilen farklı yolların, ayrıştırılmış ortamlardan kaynaştırılmış ortamlara doğru değişiminde insan hakları bildirgesi ve bu bildirge maddelerinin uygulanmasının etkili olduğu görülmektedir. Özel eğitimin, bu değişen anlayışına bakıldığında ise Morse (1979) şu görüşlere dikkat çekmektedir:

1. Diğerlerinden ayrı bir şekilde engelli öğrencilerin “sınıfı” yoktur. Engelli öğrenci yoktur, engeli olan öğrenci vardır. Şimdiye kadar insanların engelleri ya da yapamadıkları göz önüne alınmıştır. Oysa “normal” olarak adlandırılan akranları ile hangi özelliklerinin benzer olduğu ön plana çıkarılmalıdır.
2. Bütün insanlar bazı durumlarda ya da bazı zamanlarda herhangi bir derecede “özel”dir. Herkes, okulda ya da okul dışında zaman zaman “ortalama”nın gereksinim duyduğundan daha fazla ve/veya farklı ilgilere ve desteklere gereksinim duyar.
3. Engelli olma durumu bizim yaşadığımız deneyimlerden gerçekten çok farklı değilse neden “özel eğitim” gibi ek programlar hazırlanmakta ya da sunulmaktadır?
4. Engellilerin ayrıştırılması aslında engelin kendi şartlarından çok, toplumun tutumlarından kaynaklanmış sonuçlardır. Şayet özel eğitimi insancıl bir hale getirmek istiyorsak, öncelikli olarak kendi içimizdeki farklı çocuklar ve yetişkinlere karşı olan korkularımızı keşfetmek zorundayız.
5. Özel eğitimde beşinci ve temel konulardan birisi ise, toplumdan kaynaklanan “yarışmacı toplum” inancı ve uygulamasıdır. Toplumun koyduğu ölçütler ve ekonomik politikalar insanların birbiri ile yarışarak bir yerlere gelmesini sağlıyorsa o toplumda özel eğitim gereksinimi olan bireylerin sayısı artış göstermektedir. Yarışmacı bir toplumda özel eğitime katılan ya da güçlük çeken bir birey başka bir toplumda çok daha rahat kabul edilebilecek ve normal ölçütlerine yakın olabilecektir.

## **2.2. “Kaynaştırma” Tanımı, Tarihçesi**

Yasal süreçler ve insancıl yaklaşımlar gibi farklı etkenlerden dolayı özel eğitim, ayrıştırılmış bir eğitim ortamında uygulanan hizmet olmaktan çıkarak, engelli bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile birlikte genel eğitim ortamlarında, genel eğitim programlarına katılarak eğitim almaya başladıkları bir destek eğitim hizmeti haline gelmiştir. Bu uygulama, özel ve genel eğitim içerisinde “kaynaştırma” uygulaması olarak yer almıştır. Kaynaştırmanın tanımları ve gelişimi incelendiğinde yukarıdaki değişimler ile paralellik gösterdiği dikkat çekecektir.

Kaynaştırma, özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarında gelişimi normal olan akranlarıyla, sosyal ve eğitimsel açıdan birlikteliklerinin sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Lewis ve Doorlag, 1999; Salend, 1998). Bir diğer kaynakta ise kaynaştırma, uygun eğitimsel programların sağlanması ile özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarında entegrasyonu olarak tanımlanmıştır (Gearheart, Mullen ve Gearheart, 1993).

Kaynaştırma, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin yerleştirme seçenekleri içerisinde, yasalarda yer alan en az kısıtlayıcı ortamı sağlayan uygulamalardan birisi olarak tanımlanmaktadır. Bu terim, 1950’li ve 1960’lı yıllarda insan hakları hareketinin ırk ayrımını ortadan kaldırmaya yönelik çalışmaları ile başlamış, süreç içerisinde özel gereksinimli çocukların velileri, sivil toplum örgütlerinin açtığı davalar sonucunda verilen mahkeme kararları ile ortaya çıkmıştır. Burada ele alınan bütün çocuklar için eğitimde fırsat eşitliği mantığı, Amerika Birleşik Devletleri’nde 1971’de Pennsylvania eğitim bölgesine, 1972’de de Columbia eğitim bölgesine karşı açılan davalar ile engelli bireylerin eğitim haklarına yansıtılmıştır. 1975 yılında çıkarılan Bütün Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası (Education of All Handicapped Children Act), 1990 yılında Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act) ve 1997’de bu yasanın tekrar düzenlenmesi ile engelli bireyler için uygun olabilecek en az kısıtlayıcı eğitim ortamının sunulması yasal olarak zorunlu hale getirilmiştir (Reynolds ve Fletcher-Janzen, 2000; Şenel, 2002).

Avrupa, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Yeni Zelanda ve Avustralya gibi ülkelerdeki kaynaştırma uygulamaları incelendiğinde genellikle 1970’li yılların başından 1990’lı yılların başına kadar kaynaştırma uygulamalarını sürdürdükleri ve 1990’lı yılların başından itibaren bütünleştirmeye doğru gerekli yasal düzenlemelerle birlikte bir geçiş yaptıkları gözlenmektedir. Bu ülkelerin büyük bir kısmında özel eğitim gereksinimi olan bireylerin akranları ile birlikte aynı eğitim ortamlarında bulunmalarına yönelik yerleştirmeler (bütünleştirme uygulamaları) yapıldığı ve özel eğitim destek hizmetlerinin de bu yerleştirmede önemli rol oynadığı dikkat çekmektedir (Dworet ve Bennett, 2002; Government of Alberta, 2002; OECD, 1999).

Yurt dışında bu yasal düzenlemeler yapılırken, Türkiye’de benzer yasal düzenlemeler gündeme gelmiştir. Kaynaştırma, 15 Ekim 1983 tarih ve 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu”nun 4. maddesinin (e) bendinde, “Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır.” şeklinde tanımlanmıştır (TC Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2001).

Türkiye’de kaynaştırma 1987 yılında çıkarılan bir genelge ile özel eğitime muhtaç çocuklardan, genel eğitim okullarında eğitimlerini sürdürebilecek düzeyde olanların kendilerine en yakın okullarda akranları arasında eğitim görme imkânı sağlanarak başlatılmıştır (Güvenilir ve Büyükoztürk, 1991).

Kaynaştırma uygulamalarındaki yasal değişiklikler 6. 6. 1997 tarih ve 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin üçüncü maddesiyle “Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2000; TC Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2001).

1997 tarih ve 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye dayanılarak çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde ise, kaynaştırma “Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve

öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın öğretim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamaları” olarak yer almıştır (MEB, 2000; TC Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2001).

Türkiye’de yapılan yasal düzenlemelerde kaynaştırma özel eğitim uygulamalarının bir türü olarak tanımlanırken zaman içerisinde bu tanımlama özel eğitim destek hizmetlerine doğru bir değişiklik göstermiştir. Yasal süreçte yapılan bu değişiklikler zaman içerisinde uygulamaya geçirilmeye çalışılmıştır. Uygulama sürecindeki aksaklıklar ise aslında yurt dışı alanyazında sözü edilen sorunlardan çok farklı olmamıştır.

Diğer ülkelerde yaşanılmış ve alanyazınla ortaya çıkarılmış kaynaştırma uygulaması sürecindeki problemlerden en önemlisi ise okul personeline, öğrencilere ve ailelere yönelik hiçbir hazırlık yapılmadan öğrencilerin okullara yerleştirilmesinin olduğu görülmektedir (Interstate New Teacher Assessment and Support Council, 1992; Whitaker, 2001). Türkiye’de de aynı şekilde kuruma, öğretmene, sınıfa ilişkin hiçbir hazırlık yapılmaksızın engelli çocukların normal sınıflara yerleştirildikleri ve yerleştirme sonuçlarının değerlendirilmediği görülmektedir (Batu, 1998; Diken ve Sucuoğlu, 1999).

Bu konuya ilişkin yapılan bir çalışmada öğretmenlerin %87’sinin zihinsel engelli çocuklar hakkında, %60’nın ise kaynaştırma eğitimi hakkında eğitim almadıkları; sınıf öğretmenlerinin %86’sının özellikle eğitim-öğretim yöntemleri ve davranış kontrolü konularında zihinsel engelli çocuğun eğitimi ile ilgili olarak desteğe gereksinim duydukları ve %75’nin sınıfında bulunan zihinsel engelli çocuk ile ilgili hiçbir destek almadıkları belirlenmiştir (Diken ve Sucuoğlu, 1999).

Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte, bu konuda çalışmaların da yoğunlaştığı görülmektedir. 1996–1997 öğretim yılında Ankara ilinde kaynaştırma uygulaması yapan bir kız meslek lisesinde çalışan 19 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak bir araştırma



düzenlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin tümevarımsal analizleri sonucunda kaynaştırma uygulamasında yaşanan sorunlardan birinin öğretmenlerin bilgi yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu konu ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı ve okul yönetiminden beklentileri ise özellikle de meslekte yeni olan öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmesi şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak oluşturulan bir başka beklenti ise kaynaştırma uygulamasının yapılacağı okullarda öğretmenlerin, yöneticilerin, öğrencilerin ve diğer okul personelinin kaynaştırma ve kaynaştırma öğrencileri hakkında gereksinim duyulabilecek bilgiler ile donatılmasıdır (Batu, 1998).

Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarına katılan sınıf öğretmenleri lisans eğitimleri boyunca özel eğitim gereksinimleri olan öğrenciler hakkında yeterli bilgi alamadıklarını, aldıkları bilgileri de uygulamaya dönüştüremediklerini dile getirmektedirler (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Elde edilen bu veriler yurtdışı alanyazınla tutarlılık göstermektedir (Mcgregor, Halverson, Fisher, Bhaermen ve Salisbury, 1998). Bu durum kaynaştırma uygulamasının sağlıklı yürütülebilmesini, öğretmenlerin özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitiminde beklenen performansa ulaşmalarını, en önemlisi özel eğitim gereksinimi olan çocukların nitelikli bir eğitim alabilmesini ve en az kısıtlayıcı ortam ilkesinin gerçekleştirilmesini engellemektedir.

### ***2.3. Kaynaştırma Uygulamasında Öğretmenlerin Değişen Roller ve Bu Rollere Uygun Eğitim Almalarının Yolları***

Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin rollerinin değiştiği görülmektedir. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamasında özel eğitime gereksinimi olan öğrencinin eğitimsel gereksinimlerini karşılaması gereken öncelikli kişi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin var olan rollerinin, farklı beceri ve öğrenme düzeylerine uygun eğitim-öğretim programları ve planları hazırlama, bu program ve planlarda gerekli uyarlamalar ya da adaptasyonlar yapabilme, sınıf yönetimi, özel eğitime gereksinimi olan bireyin sınıf içerisinde sosyal kabulünün sağlanması gibi (Interstate New Teacher Assessment and

Support Council, 1992; Whitaker, 2001) farklı yeni rolleri içerdiği görülmektedir.

Çoğu sınıf öğretmeni bireysel farklılıklara sahip öğrenciler ile daha sık karşı karşıya gelmeye başladıkları için yeni ve farklı mesleki problemler ile daha sık karşılaşmaktadır (Mcgregor, ve diğ., 1998). Öğrencilerin farklı bireysel özelliklerine yönelik öğretim programlarında ve planlarında düzenlemeler yapma, farklı öğretimsel materyaller kullanma, öğrencinin bireysel gereksinimlerini belirleme ve buna uygun sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda tedbirler alma gibi farklı mesleki rol ve sorumluluklar öğretmenleri sürekli gelişmeye doğru yöneltmektedir. Bunun yanında öğretmen yetiştirme programlarında özel eğitim ve kaynaştırma ile ilişkili bilgi ve becerilerin kazandırılmamasına bağlı olarak öğretmenlerin kaynaştırmaya ve destek özel eğitim hizmetlerine yabancılaşma çektikleri görülmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Bunları ortadan kaldırmak için eğitimden sorumlu kurum ve kuruluşların, öğretmenlerin değişen koşullara uyum gösterecek beceri ve stratejileri edinmeleri için gereken mesleki gelişim fırsatlarını sağlayarak, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini desteklemesi gerekmektedir (McGregor ve diğ., 1998).

Michigan Eyaleti, Ann Arbor bölgesindeki eğitim sistemi içerisinde kaynaştırma ile ilgili olarak yaşanan sıkıntılar incelendiğinde, bu problemlerin kökeninde yer alan nedenlerden birisinin, bu uygulamada yer alan personelin uygun ve sürekli şekilde mesleki gelişimini destekleyici hizmetlerin sağlanmadığından kaynaklandığı görülmüştür (Scheetz, 2001). Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin rollerinin değişmesi ve bu rol değişikliklerinin öğretmenler tarafından tam olarak bilinmemesi onların kendilerini geliştirememelerinde önemli bir etken olarak görülmektedir. Okulların bu konuda almaya çalıştıkları temel önlemlerden biri ise uzmanların öğretmenler ile deneyim ve bilgilerini paylaşmalarını sağlayarak uygulamaya katılan öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Ayrıca, bu inceleme sonucunda oluşturulan eylem planında belirtilen öncelikli

hedeflerden birisi, öğretmenler için sürekli bir mesleki gelişim olanağının sağlanmasıdır (Sheetz, 2001).

Kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarında öğretmenlerin yeterli olabilmeleri ve bu uygulamaların başarılı olabilmesi için öğretmenlerin bu konularda hem hizmet öncesi hem de çalıştıkları dönemlerde hizmet içi eğitim almaları gerektiği görülmektedir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimlerini sağlamada öğretmenlerin daha farklı becerilere ve bilgilere sahip olmalarının gerekliliği ve bunun için de bu bilgi ve becerilerin öğretmenlere hizmet içi eğitimler (Yıkılmış, Şahbaz ve Peker, 1997) yoluyla sağlanabileceği vurgulanmaktadır. Bu bilgi ve beceriler içerisinde eğitim ve öğretim programlarını uyarlayabilme ya da uygun yeni programlar oluşturabilme ve özel gereksinimi olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak sınıf ortamları yaratacak uygun öğretimsel uygulamaları ve stratejileri kullanabilme sayılabilir (Alberta Learning, 2000).

#### **2.4. Mesleki Gelişim**

Mesleki gelişim her alanda örneğin, eğitim, sağlık, teknoloji, özel sektör, kamu kurum ve kuruluşlarındaki her türlü çalışma alanlarında, basın ve yayın organlarında çalışma yaşantısı içerisinde bulunan her türlü personele görev yaptıkları mesleklerinde kendilerini geliştirmeleri için sağlanan eğitim olanaklarıdır. Hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim genel olarak ortak kullanılan terimler olup, hizmet içi eğitim mesleki gelişimi destekleyen hizmetlerin sıklıkla kullanılan bir türüdür (OECD, 1998). Mesleki gelişim, daha fazla alternatif eğitim türü sağlayan genel bir terimdir. Bu nedenle araştırmada genel olarak mesleki gelişim ortak terim olarak kullanılacaktır. Çalışmada yer alacak bu terim ise, kaynaştırma okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki olarak bu alanda hizmet verdikleri süre içerisinde yani, örgün eğitimleri dışında mesleki olarak kendilerini nasıl geliştirebildikleri ve geliştirebilecekleri konusundaki çalışmaları tanımlayacaktır.

Daha önce de bahsedildiği gibi eğitim alanında yapılan reformların başarılı olması için öğretmenlerin katılımlarının sağlanması, yeni becerileri

kazanmaları ve değişen rollerine uyum göstermeleri gerekmektedir. Merkezi olarak değiştirilen program veya diğer öğretim uygulamalarının başarılı olabilmesi için öğretmenler bunlara uygun yeni stratejiler geliştirebilmeli ve uygulayabilmelidirler. Mesleki gelişim bireyin becerilerini, tutumlarını ve yaklaşımlarını yeni öğretim tekniklerinin ve hedeflerinin, yeni araştırmaların ışığı altında güncellemesini, öğretmenler, akademisyenler, endüstri çalışanları gibi diğer kişiler arasında bilgi ve uzmanlık değişimlerini sağladığı gibi, öğretmenlerin mesleklerinde daha yeterli hale gelebilmelerini desteklemelidir (UNESCO, 1986; OECD, 1998).

Mesleki gelişim ile ilgili gereksinimin ortaya çıkması ekonomik gelişim ve ülkeler arası ekonomik platformda söz sahibi olma yarışı, farklı ortamlardan gelen öğrencilere programın uygun şekilde uyarlanamaması ya da öğretim stiline bireyselleştirilememesi gibi konulardan dolayı başarısızlık oranının artması, okul ve okul dışındaki aileler ve aile yapılarının değişmesi gibi nedenlerden dolayı vasiler ile birlikte çalışmanın gerekliliği gibi etmenlerden kaynaklanmaktadır (OECD, 1998).

Mesleki gelişim, çalışanların günümüz teknolojisinin getirdiği hızlı değişime ayak uydurmaları, mesleklerinde ya da kariyerlerinde nasıl tutunacakları ya da nasıl yükselecekleri konusunda onlara rehberlik eden ve destekleyen bir alan olarak gündeme gelmektedir. Türkiye koşullarında sınıf öğretmenlerinden, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler hakkında bilgilendirmeden ve çok fazla destek hizmeti sağlamadan bu öğrencilere hizmet vermeleri istenmektedir. Bu durumda öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadıkları problemleri çözmeye öğretmenlere çok fazla çözüm yolu sunmak pek mümkün olamamaktadır. Sunulabilecek çözüm yollarından bazıları şunlardır; a) öğretmenlerin tezli veya tezsiz lisansüstü eğitim almaları, b) kaynaştırma ya da özel gereksinimi olan öğrencilerin normal sınıflarda eğitimleri ile ilgili bir lisans programına katılmaları, c) bazılarının yurt içi ve yurt dışı araştırma gezileri ile olumlu modeller görmelerinin sağlanması d) deneyimlerin meslektaşlarına aktarmalarını desteklemek için gerekli düzenlemelerin yapılması ya da düzenli hizmetiçi eğitim olanaklarının

sağlanmasıdır. Burada sunulan çözüm yollarının bir kısmı Türkiye'nin ekonomik durumu göz önüne alındığında gerçekçi ya da uygulanabilir görülmemektedir.

Öğretmenler açısından baktığımızda ise, yaptıkları işten elde ettikleri gelir ile geçimlerini sağlayabilmeleri ve aynı zamanda bir lisans ya da yüksek lisans programına kendi olanakları ile devam edebilmeleri mümkün görülmemektedir.

Birçok OECD ülkesinde, hizmet içi eğitimde herhangi bir sınırlılık ya da niceliksel olarak herhangi bir yetersizlik görülmemektedir. Fakat merkeziyetçilikten uzaklaşarak yerel karar verme süreci başlatılan ya da bu sürecin olduğu sistemlerde ve okulların kendi başlarına karar vermelerinden kaynaklanan, bireysel gelişimden bütün okul gelişimine doğru ortaya çıkan bir paradigma vardır. Bu paradigma, yerel yönetimlerde kendi bölgelerindeki öğretmenlerinin ya da okullarının gereksinimlerini doğrudan belirleyerek daha uygun mesleki gelişim amaçları, konuları ve uygulamaları seçebilme olanağı sağlamasına rağmen, bu seçeneğin uygulamaya geçirilmemesinden kaynaklanmaktadır. Bunlara karşın mesleki gelişim, hala öğretmenlerin gereksinimlerine cevap vermekten uzak, "Yukarıdan-Aşağıya" merkeziyetçi bir sistem ile düzenlenmektedir (OECD, 1998).

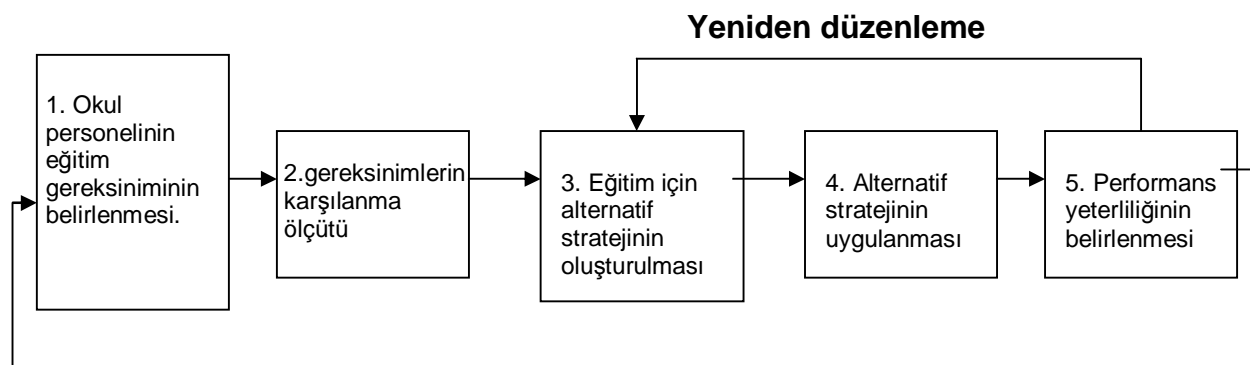
Mesleki gelişim yaklaşımları genel olarak yukarıdan-aşağıya, aşağıdan-yukarıya/okul tabanlı ve aşağıdan-çevreye şeklinde sınıflanabilir. Yukarıdan aşağıya olan düzenlemede eğitim otoriteleri öğretmenlerin gelişmeleri için kendi istedikleri konularda mesleki gelişimi düzenler ve uygulamaya koyarlar. Aşağıdan yukarıya düzenlenen bir mesleki gelişim yaklaşımı ise, okulun ya da bir grup öğretmenin gereksinim belirlemesine ve kendi kendilerine mesleki gelişim programları hazırlamalarına ve uygulamalarına dayanır. Aşağıdan-çevreye yaklaşımlar ise, öğretmenlerden oluşan iletişim ağları arasında ya da farklı okullarda gereksinimlerin belirlenmesi, uygulanması ve yaygınlaştırılması şeklinde gerçekleşir.

Bu yaklaşımlardan hiçbiri tek başına etkili olmayabilir. Önemli olan öğretmenlerin gereksinimi ile doğru yaklaşımı bir araya getirmektir. Örneğin farklı bir bakış açısı ile okul tabanlı yapılan personel gelişimi uygulamalarının okul içerisinde hali hazırda var olan problemleri ve yanlışlıkları yine okul içerisinde yaygınlaştırmaya ve kısır bir döngü oluşmasına neden olabileceği vurgulanmaktadır. Amerika Birleşik Devletlerinde, kendini geliştirmiş ve sertifika almış öğretmenlerin kendi okullarından başlayarak diğer okullarda da meslektaşlarına eğitim hizmeti sağlamaları en etkili yöntem olarak gösterilmektedir (OECD, 1998).

Belirtilen bu çok sayıdaki mesleki gelişim yaklaşımlarından gereksinime cevap verebilecek en etkili ve uygun hizmetiçi eğitim/mesleki gelişim yaklaşımını seçmek için ne tür kriterlere bakılması gerektiği önemli bir noktadır. Uygun yaklaşımı belirlemede şu üç sorunun cevaplanması gerekmektedir:

1. “Mesleki gelişim etkinliğinin düzenlenmesi için kim karar verecek?”
2. “Mesleki gelişim gereksinimleri nelerdir?”
3. “Mesleki gelişim hangi amaçlarla düzenlenecektir?” (OECD, 1998).

Ayrıca, mesleki gelişim uygulamalarının okullarda yapılması, öğretmenlerin aldıkları bilgileri aynı ortamı paylaşan meslektaşları ile ortak olarak tartışıp isabetli bir karara ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır (OECD, 1998). Okul tabanlı (aşağıdan-yukarıya) yapılacak mesleki gelişim programının uygulanma süreci aşağıdaki gibidir (UNESCO, 1986).



### Geri Dönüt

**Şekil 1.** Okul Tabanlı Hizmetiçi Eğitim Programının Uygulanma Süreci (UNESCO, 1986)

Son yıllardaki alanyazın incelendiğinde mesleki gelişim yaklaşımları içinde yer aldığı görülen bazı modeller çalıştay tabanlı yaklaşımlar, yetkin öğretmen danışmanlığı, akran denetimi, akran gözlemleri, çalışma grupları, yansıtıcı günlükler tutma, danışma modeli, akran koçluğu, alanda yetkin öğretmen danışmanlığı ve aynı konu ve sınıf seviyesindeki meslektaşların iletişim-ağı oluşturmaları gibi modellerin yer aldığı görülmektedir (McGregor ve diğ., 1998; NCREL, 2001).

Mesleki gelişimde model seçimi daha önce de bahsettiğimiz gibi programın başarısı için önemlidir. Uygulamada kullanılacak stratejinin belirlenmesinde çözülmesi gereken problemin doğası, hizmet verilecek kişilerin/kurumların hazır bulunuşluk düzeyleri, var olan kaynaklar; strateji türünde eğitimcilerin hazır bulunuşluğu, rahatlık ve verimlilik, eğitimin zamanı ve uzunluğu, maliyeti ve ülkenin topografyası gibi temel faktörler dikkate alınmalıdır (UNESCO, 1986).

Mesleki gelişim, bilindiği gibi bir tür yetişkin eğitimidir. Yetişkin eğitiminde dikkat edilmesi gereken bazı temel konular göz ardı edildiğinde başarısızlık yaşanabilir. Temel konuların yapılacak düzenlemelerde dikkate alınması gerekmektedir. Amaçlar gerçekçi ve önemli olduğu zamanlarda yetişkinler öğrenmeye önem verir, bilgiyi öğrenir, korur ve meslekleri ile ilgili gereksinim duydukları zamanlarda kullanırlar. Yetişkin öğrenmesi “ego”yu içine alır, yetişkinler çabalarının sonuçlarını görmek ve ne kadar iyi oldukları üzerine geri dönüt almak isterler. Öğrendiklerini somutlaştırmak için uygulamaya gereksinim duyarlar; küçük gruplar içerisinde öğrenmelerini uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklinde oluşturmayı tercih ederler. Yetişkinler, kendi istekleri ve kendi öğrenmelerinde söz sahibi olmayı isterler, bundan dolayı öğretmenlere ne, kim, niçin, ne zaman ve nerede öğrenmek istedikleri konusunda söz hakkı verilmesi gerekir. Yetişkinlerde öğretilenlerin transferi için koçluk ve izleme süreçleri oluşturulması ve uygulamalar için sistemli bir planlama yapılması gerekir (McGregor, ve diğ., 1998).

Bunların dikkate alınması, programın uygulanması ve başarıya ulaşması için önemlidir. Öte yandan, öğretmenlerin bu tür bir programa katılımlarının ve motivasyonlarının yüksek olması, katıldıkları programlarda başarılı olmaları için gereklidir.

### **2.5. Mesleki Gelişim Olarak Eğitimci Çalışma Grupları**

Mesleki gelişim modellerinden Türkiye'nin özellikleri ve ekonomik koşulları göz önünde bulundurulduğunda eğitimci çalışma grupları modelinin (Educators Study Groups) uygun olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada "Çalışma Grupları (Study Groups)" terminolojisi kullanılmıştır. "Çalışma Grupları" kendilerini mesleki olarak geliştirmek ve sınıf uygulamalarını değiştirmek için işbirliği içerisinde çalışmayı hedefleyen bir öğretmen grubunun rutin zamanlarda bir araya gelmesi olarak tanımlanmıştır (Arbaugh, 2003).

Çalışma grupları mesleki gelişim modelleri içerisinde verimlilik açısından değerlendirildiğinde, okul tabanlı olması, aşağıdan yukarı bir desenleme ile başlaması, öğretmenlerin kendi gereksinimlerine yönelik planlaması, ekonomik olması, uygulama ve deneyim paylaşımına olanak vermesi, meslektaşlık ve sosyal bir ortamın oluşmasında katkısının olması ve okul başarısının artması (Birchak, Conner, Crawford, Kohn, Kaser, Turner, ve Short, 1998; Herner ve diğ., 2000) açılarından temel kriterleri taşıdığı görülmektedir.

#### **2.5.1. Çalışma Gruplarının Özellikleri**

Bu modelde öğrencilerin, kendilerinin ve okullarının yararına yeni öğrenme olanakları içerisinde kendi bilgi ve becerilerini arttırmak için küçük bir grup okul personeli bir araya gelerek bir çalışma grubu oluşturur. Grubun üyeleri bir kitap ya da aldıkları bir ders hakkında ya da okullarının çalışma beklentileri ile ilgili bir araştırmayı incelerler veya yeni program ve öğretim yöntemlerini keşfetmek için birlikte çalışabilirler. Odaklandıkları soru ise, çalışma gruplarında yapılanların ve öğrenilenlerin grup üyelerinin kendilerinde ve



sınıflarında ne tür değişiklikler yaratacağıdır. Beklenen, grup üyelerinin güdülenmiş, motive olmuş, düzenli çalışan ve gerek duyulan sürecin ve işlemlerin başarılı uygulanması için sorumluluk alabilir duruma gelmeleridir. Özet olarak, çalışma grupları öğretmen merkezli, yansıtmayı destekleyen, deney için olanak sağlayan, doğal öğrenme deneyimleri sağlayan ve geleneksel yapıların aşılmasında öğretmeni motive eden, yeni öğrenmeleri ve anlamları yapılandıran ortamlardır (Lick, 2000).

### **2.5.2. Çalışma Gruplarının Avantajları ve Dezavantajları**

Çalışma gruplarına katılan öğretmenler önemli buldukları gelişimleri dört kategoride ifade etmişlerdir: (1) Bir topluluk ve sosyal ilişki/duygu yapılandırması, (2) kuram ve uygulama arasında bağlantı oluşturması, (3) program reformlarını desteklemesi ve (4) profesyonel olmakla ilgili bir bakış açısı oluşturması (Arbaugh, 2003; Birchak ve diğ., 1998).

Çalışma grubunun okul genelinde gerekli bir strateji olmasının birkaç nedeni vardır. Birinci olarak, bu strateji öğretmenleri kendi uygulamalarında kaynak olarak görür, taklit etmekten çok yansıtmayı destekler. Geleneksel mesleki gelişim yaklaşımları ise öğretim ve öğrenmede uzmanlığın öğretim dünyası ile her gün uğraşanlardan değil, danışmanlardan, akademik araştırmacılardan ve teorisyenlerden geldiğini varsaymaktadırlar. Çalışma grupları ise öğretmenlerin kendi uygulamaları ile ilgili yansıtılarda bulduklarında kendi öğretimlerini geliştirir ve davranışlarını değiştirebilir şeklinde savunmaktadır (Birchak ve diğ., 1998; Boggs, 1996; McNiff, 2002; Roberts, 2003). Eğitimci çalışma gruplarına katılan öğretmenlerin işbirlikli öğrenme uygulamalarında olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir.

İkinci olarak, çalışma grupları öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerinde daha aktif bir rol almalarını sağlamaktadır. Geleneksel mesleki gelişim yaklaşımları ise bu konuyu göz ardı etmişlerdir. Etkili bir gelişimin öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerinde rol almaları ile gerçekleşebileceği

vurgulanmaktadır. Çalışma gruplarında öğretmenler daha aktif, öğrenmeye daha hazır, daha bilinçli ve bilgili olduklarını ortaya koyabilmektedirler.

Son olarak, çalışma grupları öğrenen topluluklar kurmada ve okul reformları ve anlamlı değişiklikler için olumlu bir ortam oluşturmada önemli bir rol oynamaktadır. Öğretim, genellikle yalnız yapılan bir aktivite olduğundan dolayı, değişim için bu yalnızlık duygusunun azaltılmasına gereksinim vardır. Çalışma gruplarını kullanarak öğretmenler işbirliği içerisinde risk alarak yeni stratejileri deneyebilir ve uygulamalarını eleştirebilirler. Çalışma grupları içerisinde öğretmenler “öğrenici” ve “problem çözücüler” olarak işlev gösterirler. Böylece, öğrencilerine yaşam boyu öğrenme için model olabilirler (Boggs, 1996).

Çalışma grupları öğretmenlerin kendi mesleki gelişmelerinde sorumluluk almaları için büyük bir olanak sağlar. Yüksek ücretli danışmanların öğretmenlere ne yapmalarını söylemeleri yerine, çalışma grupları öğretmenlere gereksinimlerine uygun neler yapabileceklerini ve en iyi nasıl yapabileceklerini belirlemeleri için fırsat vermektedir. Bu fırsat aynı zamanda öğretmenlere sorumluluk da getirir. Grote ve Clifford (2002)'in çalışmasında sistemli olarak altı öğretmenin çalışma gruplarına katılmak için geldikleri, toplantılar için sorumluluk aldıkları ve aktif olarak öğrencilerin problemlerini çözmek için çalışma grubuna katıldıkları belirtilmektedir.

Çalışma grupları sonucunda öğretmenlerde görülen değişiklikler öğretim için daha fazla öğrenci merkezlilik, odaklı değerlendirme, sistematik sınıf rutinleri, pekiştiricilerin uygun kullanımı, öğrencilere yeteri kadar düşünme zamanı verme, odaklı öğretim stratejileri geliştirme, öğretim için spesifik hedefler ve davranışlar belirleme, öğrencilerini dikkatli ve hassas şekilde gözleme, öğretim hakkında yansıtma ve sorgulama yapma, öğretim stratejilerini uyarlama, değiştirme ve farklılaştırma için farklı olanları deneme şeklinde rapor edilmiştir (Campbell ve Jacques, 2001; Lohman ve Woolf, 2001; Picard, Davidson, ve Musick, 2003).

Çalışma grupları içerisinde öğretmenlere sadece okudukları kitaplar ya da dışarıdan uzmanlardan değil, birbirlerinden de öğrenme fırsatları sağlanır. Çalışma grupları açık diyalog ve işbirliği içerisinde çalıştıklarından dolayı her grup üyesinin kendini geliştirmesine destek sağlar. Bunların yanında öğretmenlerin oluşturduğu grup içerisinde bütün olarak gelişir ve okul kültürünü de zenginleştirir. Araştırmalar, öğretmenler kendi sınıf uygulamaları hakkındaki sohbetlerinin sınıf içi yaratıcı geçişleri sağladığını, aynı zamanda uygulama ve bilgiyi edinmeyi kolaylaştırdığını ortaya koymuştur. Çalışma grup amacının dışında sohbetlerin yapılması, sosyal konular ile ilgili konuşmaların engellenmemesi durumunda verimliliğin azaldığı görülebilmektedir (Clark, 2001; Berne, 2001; Burbules, 1993).

Okulların değişmesi için bireysel çabanın yeterli olmadığı, bütün olarak bir çaba gerektirdiği bilinmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak yenilemeleri gerektiği akıldan çıkarılmamalıdır. Çalışma gruplarında ilk başlarda derslerde ya da sınıflarda neler yapıldığını grupta paylaşmak zor olsa da zamanla temel amacın birbirini eleştirmek değil, birbirine yardım etmek ve birbirinden öğrenmek olduğu görüldükçe bu çekince ortadan kalkmaktadır. Bunların tümünü bir arada sağlayan çalışma grupları öğretmenler ve okullar için önemli bir model olmaktadır. Öğrenciler için popüler olan ve onların öğrenmelerini gerçekten kolaylaştıran akran öğretimi ve işbirlikli öğrenme aynı zamanda öğretmenler için de geçerlidir. Öğretmenler birbirlerine öğretebilirler ve birbirlerinin uygulamalarını değiştirmek için yardımcı olabilirler. İyi bir mesleki gelişim modeli okulun kendi kendini sürekli yenilemesini sağlamalıdır. Öğretmenlerin programlarını ve öğretim yollarını yenilemelerini desteklemelidir. Bunlar gerçekleştiğinde bireyler büyük bir amaca kısa sürede ve daha az çabayla ulaşabilirler. Eğitimci çalışma grupları gerektiği gibi uygulanmadığında ve dikkat edilmediği takdirde öğretmenlerin hatalı bilgilerinin diğer öğretmenler tarafından da benimsemeleri mümkün olabilecektir (Fisher, 2000).

Sanacore (1993) çalışma gruplarının yararlarını şu şekilde sıralamıştır: (a) çalışma grupları eğitimcilerin/öğretmenlerin önemli gördükleri konular üzerine

odaklaşır; (b) Öğretmenlerin profesyonel/akademik alanyazını okumada motivasyonlarını sağlar ve paylaşımı vurgular; (c) öğretmen ve yöneticilerin çeşitli bakış açılarını ve kaygıları paylaşmalarını destekler; (d) çalışma grup ürünleri genellikle sınıf düzeyi, bölüm ya da tüm okul personelinin bulunduğu toplantılarda sunulabilir ve (e) çalışma grupları halkla olumlu ilişkiyi destekler. Araştırma temelli yaklaşımlar sonuç olarak bir cevap ortaya koymak zorunda değildir. Fakat sorunları keşfetme ve çözümleri güvenilir ve destekleyici bir ortamda paylaşmak yeni mesleki öğrenme gruplarının/topluluğunun oluşmasını destekler (Tichenor ve Heins, 2000).

### 2.5.3. Grupların Oluşturulması ve Grup Dinamiği

Başarılı çalışma gruplarının gözlenen bazı ortak özellikleri şunlardır:

**Grubun küçük tutulması:** Grup üyelerinin üç ya da dört kişiden oluşması, grup toplantısının yapılabilmesi için uygun saatin belirlenebilmesi, tartışmada herkese yeteri kadar süre ayrılabilmesi, üyelerin birbirlerini tanıyabilmesi açısından önemlidir (Murphy, 1992; Murphy, 1999; Sanacore, 1993).

**Disiplinli bir yapının sağlanması:** Gruplar, kendilerine haftada bir saat olmak üzere yedi ya da sekiz haftalık materyal ve plan hazırlar. Bu planlama aşamasında gruplar seçtikleri materyal üzerinde sınırlılıklarını belirlemelidirler. Zaman kaybetmeden materyaller üzerine yoğunlaşılır. Sosyal tartışmalar ilk bölümü oluşturur ve kahve, çay ya da ara öğünler toplantının bir parçası olabilir. Yılda iki ya da üç dönemli, yedi haftalık oturumlar oluşturulabilir.

**Temel toplantı yapısı:** Her hafta yeni bir lider toplantıları yönetebilir. Toplantılarda grup üyelerinin düşüncelerine yönelik geri dönüşlere ulaşılmaya çalışılır.

**Disiplinli Hazırlık:** Bütün grup üyeleri belirlenmiş olan materyalleri önceden okuyarak toplantıya hazırlıklı gelirler (Boggs, 1996; Graves, 2001; Herner ve diğ., 2000; Murphy, 1992).

Başarılı çalışma gruplarının beş anahtarı vardır. Çalışma grupları **gönüllülük** esasına uygun olarak oluşturulduğundan, katılımcılar grup amaçlarına yönelik daha verimli ve sürekli enerjik olarak çalışabilmektedirler. Çalışma **grupları**

**küçük olduğunda**, toplantı için daha kolay zamanlama yapılabilir. Küçük gruplar içerisinde her bir üyenin tartışmalara katılması, grup yönetimi ve yönlendirilmesindeki sorumluluğu paylaşması daha kolay olmaktadır. Bir çalışma grubu için başlangıçta **açık ve net amaçlar belirlemek** çok önemlidir. Katılımcılar soruları oluştururken rol/görev alırlarsa, grubun işleyişinde de **sorumluluk almayı** sürdürürler. Bir çalışma grubunda yer alan her üye toplantıları planlama, tartışma sorularını belirlemede sorumluluk almalıdır. Sorumluluk paylaşıldığında sahiplenme gelişir ve her üye kendini daha rahat ve üretken hisseder. Çalışma grubunun okumaları, uygulamaları üzerine **günlük yazmaları** gerekir. Toplantı sonrasında tartışılan konu üzerinde de düşüncelerini aktarmalıdır. Düzenli yazma çalışmaları, katılımcıları yansıtmacı uygulamacılar olmaları için cesaretlendirmektedir (Clark, 2001; Berne, 2001; Burbules, 1993).

Başarılı çalışma grupları için belirli konulara dikkat edilmesi gerekmektedir. Yönetici ya da üyeler politik görüş ya da bir otorite figürü dayatmaya çalışmamalıdır. Herkes eşit haklara ve konuma sahip olmalıdır. Çalışma grubuna ekonomik olarak yardım eden kurum ya da kişilerin gruba etki etmemesi ya da yönlendirme yapmaması önerilir. Grup üyeleri konularını seçmede, süreci planlamada ve uygulamada belirleyici olma özgürlüğüne sahip olmalıdırlar. Modelin aslında temel amacı da öğretmenlerin kendi gereksinimlerini daha iyi bilmeleri varsayımından hareket etmesi nedeniyle öğretmenlerin kendi konularını yani gereksinimlerini belirlemeleri ön plandadır. Bu uygulama başarı ve aynı zamanda başarısızlıkla sonuçlanabilir. Bundan dolayı bu tür ortamların bağımsız olması bir gerekliliktir. Aksi takdirde çalışma grupları bürokratik, sadece konuşan ve hiçbir iş yapamayan topluluklar haline gelirler (Sanacore, 1993).

Çalışma grupları içerisinde yer alacak araştırmacıların, öğretmenlerin yaşantılarını, olanaklarını tanıması ile daha anlamlı destek vereceği, olumsuzlukların nedeni olarak sadece öğretmenleri görmekten uzaklaşılacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu model araştırmacının sadece öğretene, anlatan kişi olmaktan çok öğretmenlerle birlikte bir öğrenci ve rehber olmasını desteklemektedir.

Grup toplantısı, başlangıçta sosyal bir topluluk oluşturmaya dayalı olduğu için ister istemez günlük konuşmalarla başlayıp, okuldaki işleyiş değişiklikleri ve benzeri konularla devam etmektedir. Bunun bir ısınma süreci olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin çalışma gruplarının temel amacı, meslektaş olarak sosyal bir grup olmasının desteklenmesine bağlı olarak öğretmenlerin özelinde yaşanan önemli olaylar hastalık, ayrılık, hamilelik vb. toplantıların başlangıcında konu edilebilmektedir. Öğretmenlerin spesifik sorunları hakkında tartışmalar uzasa bile toplantı süreci için önceden belirlenmiş işleyiş gerçekleşmektedir. Ayrıca, bunun dikkatli bir planlama ile azaltılabileceği önerilmekte, toplantıların sonundaysa bir sonraki toplantının planlanması, toplantının özetlenmesi, paylaşımlar, toplantının zamanı, yeri ve yapılacakların planlanması, bireysel olarak paylaşılacak istenen bir şeyin paylaşılması ve toplantı yerinin temizlenmesi ile bitirilmektedir. Sürecin, zamanla daha sistematikleştiği ve alışkanlığa dönüştüğü görülmektedir (Arbaugh, 2003; Birchak ve diğ., 1998; Boggs, 1996; Herner ve diğ., 2000; Meyer, 1995).

Arnold'un (2002) çalışmasında, İngilizce öğretmenliği lisans programında okuyan, staj uygulamasına katılan öğretmen adayları ve onların staja katıldıkları sınıflardaki öğretmenleri ile birlikte gönüllü olanlar bir araya getirilerek çalışma grupları oluşturulmuştur. Araştırma eylem araştırması modeli kullanılarak desenlenmiş ve öğretmen görüşmeleri, öğretmen aday görüşmeleri, sınıfta bulunan öğrencilere dağıtılan anketlerden elde edilen bilgiler, araştırmacı günlüğü ve çalışma grupları toplantılarından elde edilen ses kayıtları ile elde edilmiştir. Verilerden elde edilen temalar sonucunda öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin karşılıklı olarak birbirlerinden bilgi edindikleri, yeni uygulamalar öğrendikleri belirlenmiştir. Öğrenciler bu işbirliğinin öğretmen adaylarının kendilerine daha fazla zaman ayırmalarını, öğrenme için daha fazla yardım almalarını, öğretmenlerinin kendilerine daha fazla zaman ayırabilmesini ve sınıf ortamında olumlu değişimler olmasını sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise önceki bilgilerini tazelediklerini, yeni bilgiler edindiklerini, kendi gelişimini izleme konusunda hassas olmayı, kaygı düzeylerinin azalması, iş yüklerinin paylaşılması, öğrencilerine daha fazla zaman ayırabilmeleri ve farklı bakış açılarına kendilerini daha açık

hissetmeleri gibi kazanımlarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ise öğretmenler ile paylaşımlarının arttığını, birlikte planlama, işbirliği ve uygulamaları hakkında daha yapılandırıcı geri dönütler aldıklarını söylemişlerdir. Bu çalışmanın öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine ciddi bir katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Yapılan bir diğer araştırmada davranış sorunları olan öğrencilerle çalışan öğretmenler ile öntest-sontest kontrol gruplu deneysel bir desen kullanılarak öğretmenlerin eğitimci çalışma grupları içerisinde teorik bilgi edinmeleri ve bu bilgileri de grup üyelerinin denetimi altında uygulayarak geri dönüt almaları sağlanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler öğretmenlerin davranış problemlerine daha kolay çözüm bulabildiklerini ve uygulanan mesleki gelişim modelinden yararlandıklarını ortaya koymuştur (Seibert, 2002).

Amerika Birleşik Devletlerinde öğrenci başarısını ulusal ya da eyalet düzeyinde dikkati çekecek oranda artırabilen okullara gelişimi desteklemek amacıyla her yıl ödüller verilmektedir. Bir araştırmada New York eyaleti ikinci bölgede bu ödülü alan okulların gelişimlerinde ne tür uygulamaların etkili olduğunu belirleyebilmek için incelemeler yapılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda bu okullarda eğitimci çalışma grup modelini de içine alan modern mesleki gelişim yaklaşımlarının uygulandığı görülmüştür (Elmore, 1997).

Eğitimci çalışma gruplarının işleyişine yönelik diğer bir araştırma yine Amerika Birleşik Devletlerinin California eyaletinde gerçekleştirilmiştir. Bu eyaletteki bir okulda görülen ulusal ve eyalet öğrenci performans sınavlarındaki başarı artışının nedenleri incelenmek üzere okul yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Okuldaki başarı artışının nedeni olarak okulda uygulamaya başlanmış olan mesleki gelişim modeli belirlenmiştir. Aynı sınıf düzeyinde çalışan öğretmenlerin bir araya gelerek eğitimci çalışma grupları oluşturdukları ve okulda yaşadıkları problemleri kendi grupları içerisinde çözmeye çalıştıkları bulunmuştur. Uygulama sonucunda okuldaki öğrenci başarısının arttığı belirtilmiştir (North West Regional Educational Laboratory, 2001).

Boggs (1996) bir ilkokulda değişim sürecine öğretmenlerin katılımını araştırmak amacıyla bir proje gerçekleştirmiştir. Yöntem olarak eylem araştırması ve eğitimsel reform çabalarını destekleyen bir mesleki gelişim modeli olan eğitimci çalışma grupları bu proje için kullanılmıştır. Okulda bulunan 28 öğretmenin hepsi oluşturulan gruplardan birisine katılmıştır. Bütün öğretmenler kendi seçtikleri bir konuda, ortak ilgileri olan meslektaşları ile birlikte çalışmaktan ve yeni fikirleri deneyip, uygulayabildikleri ve geri dönüt alabildikleri bu modelden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bir yıl süren bu çalışmada öğretmenlerle yarı yapılandırılmış, ilk ve son görüşmeler yapılmıştır. Toplanan veriler analiz edildiğinde ise eğitimci çalışma gruplarının, öğretmenlerin dersleri birlikte planlamalarını ve kaynak materyaller oluşturmalarını sağladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca işbirliği ve uygulama yapmaya yönelik olumlu bir ortam oluştuğu belirtilmiştir. Bunların yanı sıra çalışma gruplarının okul değişiminde olumlu etkisi olduğu ve iyi bir yöntem olduğu konusunda fikir birliğine vardıkları belirtilmiştir. Proje bulguları çalışma gruplarının okul geliştirme amaçlarının uygulanmasında etkili bir mesleki gelişim etkinliği olduğunu ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarında anlamlı değişimler olduğunu desteklemektedir.

Garmon ve Mariage (1998) üniversite okul işbirliği ile öğretmenlerin mesleki gelişimi, risk grubunda olan öğrencilerin başarılarının artırılması, öğrenci başarısını artırmak için yaz okulu uygulaması gibi birden fazla amacı olan bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için kendi sınıflarındaki öğretimlerini değerlendirmek amacıyla eylem araştırması yapmalarına yönelik eğitimci çalışma grupları oluşturulmuştur. Çalışmada saha notları, toplantılarda yapılan ses kayıtları, öğretmenlerin projeleri, öğretmenlerle yapılan görüşmeler, sınıf içi gözlemler ve katılımcıların çalışma gruplarına yönelik yazılı değerlendirmeleri veri olarak elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları eylem araştırmalarını haftada bir gün bir araya gelerek tartışmaları, birbirlerine öneri getirmeleri ve yansıtma yapmaları sağlanmıştır. Öğretmenler bu çalışma sonunda birlikte işbirliği içerisinde çalışmayı, kendi başarılarını ve sorunlarını rahat hissedebildikleri bir ortamda paylaşarak sürekliliğini koruyan mesleki gelişim sağladıklarını belirtmişlerdir. Kendi uygulamalarını



değiştirmek için risk alabildiklerini ve en önemlisi meslektaşlarından bilgi edindiklerini ortaya koymuşlardır.

Amerika Birleşik Devletleri Iowa eyaleti Ames bölgesinde 11 okulda 350 öğretmenle anadil öğretiminde farklı modellerin denenmesine yönelik bir okul tabanlı eylem araştırması projesi oluşturulmuştur. Projede okul tabanlı eylem araştırması ve eğitimci çalışma grupları öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve proje ile ilgili çalışmaların yapılması için kullanılan modeller olmuşturlardır. Ayrıca araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmada gözlemler, görüşmeler, günlükler, öğrencilere yönelik formal ve informal değerlendirme, araştırmaya katılan 64 öğretmenle görüşme yapılarak nitel ve nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Süreç içerisinde yapılan değerlendirmelerde projenin anadil öğretiminde modellerin denenmesi ve izlenmesi ile okullara uygun modelin seçildiği görülürken, okul tabanlı eylem araştırması ve çalışma grupları ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlandığı, anadil öğretiminde yeni bir programın oluşturulmasında öğretmenlerin katılımının sağlanması ve uygulamaları yürütmeleri açısından etkili olduğu bulunmuştur. Eğitimci çalışma gruplarının özellikle başlangıçta seçilme nedeni olan meslektaş etkileşimini artırmaya yönelik amacı gerçekleşmiştir. Ayrıca bu araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğrenci başarısı, programların uygulanma başarısı ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri arasında doğru orantılı bir ilişkinin olmasıdır (Joyce, Calhoun, Carran ve Halliburton, 1994).

Türkiye’de uygulanan hizmet içi eğitim uygulamaları incelendiğinde bu uygulamaların, geleneksel yaklaşıma uygun olarak yukarıdan aşağıya bir şekilde düzenlendiği ve genel olarak öğretmenlerin temel gereksinimlerinin dikkate alınmadığı görülmektedir. Genellikle hizmetiçi eğitimler, seminer niteliğinde Milli Eğitim Bakanlığı’nca düzenlenmekte ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri hedeflenmektedir. Bu seminerlerde zaman zaman üniversitelerden öğretim üyelerinin katılımı da sağlanmaktadır (Küçükahmet, 1978). Bu genel uygulamanın dışında İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin kendi bölgelerindeki eğitim kurumlarından gelen seminer istemlerini bünyesinde çalışan personelle

karşıladıkları görülmektedir. Mesleki gelişim etkinliklerinde eğitimci çalışma grup modeline yönelik bir uygulamanın bir araştırma çerçevesinde yapıldığı görülmüştür. Çalışmaya on üç öğretim elemanı katılmıştır. Veriler çalışma öncesi bir anket, toplantı kayıtları (ses), katılımcı günlükleri, araştırmacı saha notları ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kendilerinin gruplar oluşturabildikleri, süreci sağlıklı işletebildikleri, gruplar içerisinde deneyimlerini, fikirlerini ve bilgilerini paylaştıkları ve meslektaşlık ilişkilerini destekledikleri ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda bazı katılımcılar kendilerinin mesleklerine bakış açılarının değiştiğini belirtmişlerdir. Bu çalışma eğitimci çalışma gruplarının mesleki gelişimde etkili olduğunu desteklemektedir (Arıkan, 2002).

Türkiye’de özellikle ilköğretim, ortaöğretim düzeyinde, özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları içerisinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara sınırlı sayıda rastlanmıştır. Bu araştırmaların geleneksel anlamda hizmetiçi eğitim yöntemleri kullanılarak yapıldığı görülmüştür. Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarını temel alan araştırmalarda ise geleneksel hizmetiçi eğitim yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür.

Akçamete ve Kargın (1994), bilgilendirmeye dayalı hizmetiçi eğitim programı uygulayarak bu programın işitme engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerin bu çocuklara yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya işitme engellilerle çalışan 52 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmada program öncesinde ve sonrasında bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak hazırlanan hizmetiçi eğitim programının araştırmaya katılan öğretmenlerin işitme engelli çocuklara yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde, anlamlı şekilde etkili olduğu bulunmuştur.

Vuran, Çolak ve Gürgür (2003)’ün Eskişehir’de yer alan bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki 9 öğretmene davranış kontrolü ve beceri öğretimine yönelik uygulanan bir hizmetiçi eğitim kursu hakkında öğretmenlerin görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin görüş ve önerilerine yönelik veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Elde edilen verilerin sonucunda ise verilen hizmetiçi eğitim kursunun etkili olduğu, bunun yanında, öğretmenlerin farklı alanlarda eğitim gereksinimleri olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin verilen kurs hakkındaki görüşleri olumlu olmasına rağmen, kursun daha fazla uygulamaya yönelik yapılmasının yararlı olabileceği konusundaki görüşleri de araştırma sonuçlarında yer almıştır. Ancak bu çalışmalarda öğretmenlerle yapılan hizmetiçi eğitim modellerinde genellikle “yukarıdan aşağıya” mesleki gelişim modelinin izlendiği görülmektedir.

Eğitimci çalışma grupları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde yurt dışında ilköğretim, yabancı dil öğretimi, matematik öğretimi gibi alanlarda yapılmasına rağmen özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamaları içerisinde öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile doğrudan ilişkili eğitimci çalışma grup modelini içeren araştırmalara rastlanamamıştır. Türkiye’de eğitimci çalışma grup modeli ile ilgili sadece bir araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırma İngilizce okutmanları ile yapılmıştır. Ülkemizde yer alan mesleki gelişim çalışmalarının geleneksel hizmetiçi eğitim modelleri ile sınırlı olduğu görülmektedir. İlköğretim düzeyinde çalışan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına katılımlarını sağlayacak mesleki gelişim modellerinin denendiği araştırmaların olmaması bir sınırlılık olarak görülmüştür. Bu nedenle eğitimci çalışma grup modelinin kaynaştırılmış sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin gelişimlerine etkisinin incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmuştur.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Deseni

Eylem araştırması uygulamacı odaklı araştırma (Practitioner Based Research) olarak adlandırılır. Uygulamacının yaptıklarının, yapmak istedikleri ile ne kadar uyumlu olduğunu kontrol etmek için kullanılır. Araştırma temel olarak uygulamacının kendi çalışması üzerine odaklanmasını ve incelemesini amaçlar. Bundan dolayı, eylem araştırması aynı zamanda bireysel yansıtma uygulaması olarak da adlandırılmaktadır.

Bireysel yansıtma fikri, araştırmanın odağını oluşturmaktadır. Geleneksel araştırmalarda ise bunun tam tersine araştırmalar başkaları üzerine yapılır. Eylem araştırmasında araştırmacılar araştırmalarını kendi uygulamaları üzerinde yaparlar. Bu nedenle eylem araştırması raporları kendi davranışlarınız üzerinde sistematik bir incelemeyi nasıl yaptığınızı ve bu davranışlarınızın neden ortaya çıktığını incelemeye yönelir. Burada araştırmacı, kendi uygulamasına ve kendisini geliştirme süreci üzerine odaklanır (McNiff, 2002).

Eylem araştırması açık uçlu bir süreçtir. Önceden belirlenmiş hipotezlerle başlatılması çok zordur. Araştırma uygulamacının fikri ile ortaya çıkar. Araştırma süreci, bu fikrin izlenmesiyle başlar, nasıl ilerlendiği izlenir ve süregelen izleme süreciyle istenilen sonuca doğru gidilip gidilemediğinin değerlendirilmesiyle sürer. Eylem araştırması, bu şekilde bakıldığında, kendini değerlendirme yöntemi olarak görülebilmektedir.

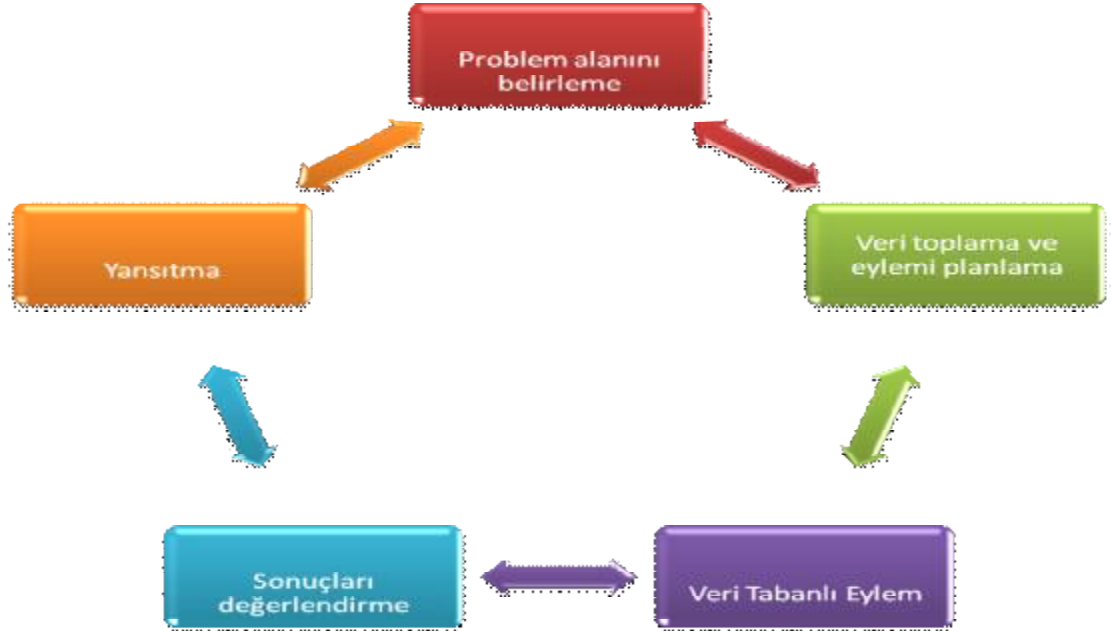
Eylem araştırması var olan problemi belirlemede ne yapıldığının ve bu problemin çözümüne yönelik neler yapılabileceğinin düşünülmesi, ortaya

çıkan sonucun uygulanması, uygulama ile ilgili yansıtmanın yapılması ve yapılanların niçin daha iyi olduğunun belirlenmesi sürecidir (McNiff, Gendy ve Elliot, 2001). Eylem araştırması, yapılan çalışmanın araştırmacının istediği gibi olup olmadığını belirlemek için, araştırmacının kendi çalışmasını incelemesinin pratik bir yoludur (McNiff, 2002).

Eğitimde eylem araştırması, öğretmenin gelecekteki uygulamalarını yapılandırabilmesine ve değiştirebilmesine yönelik bir niyetle öğretmen tarafından yapılan sistematik bir araştırmadır. Bu araştırma, öğretmenin bulunduğu ortamın, öğrencilerinin ve çalıştığı okulun bağlamı içerisinde ortaya çıkan eğitimsel konular ile ilgili sorular üzerinde birinci elden yapılır (Ferrance, 2000).

Eylem araştırmasının, zamanla daha önce hiç olmadığı kadar öğretmenlerin üzerine odaklanması nedeniyle mesleki gelişim için sıklıkla kullanılan bir araç olarak görülmektedir. Aynı zamanda, okul reformları oluşturmada bir araç olarak kullanılmaktadır. Eylem araştırmasının tanımları içerisinde yer alan dört temel tema bulunmaktadır. Bu temalar; **uygulamacıların yetkin hale gelmesi, katılım yoluyla işbirliği, sosyal değişim sağlanması ve bilginin edinilmesidir** (Ferrance, 2000).

Eylem araştırması yapılırken veri tutarlılığının sürekliliğini sağlamak için bir **döngü oluşturulması** gerekmektedir. Araştırma döngüsü her araştırmacının kendi özelliğine göre değişebilir. Bu özellik araştırma sahası, katılımcıları, seçilen ya da belirlenen probleme ya da araştırmacının özelliklerine göre değişkenlik gösterebilir. McNiff (2002) her eylem araştırması kendi içerisinde bu nedenlerden dolayı özgün bir araştırma döngüsü sergileyebileceğini belirtmektedir (McNiff, 2002). Bu döngü, Şekil 2'de yer aldığı gibi araştırmacının beş aşaması içinde problem alanının belirlenmesi, verinin toplanması, düzenlenmesi, verinin yorumlanması, veri tabanlı eylem ve yansıtma şeklinde yapılabilir.



Şekil 2. Eylem Araştırma Döngüsü

McNiff, J. (2002). Action Research for Professional Development Concise Advice for New Action Researchers (3rd Edt.) kaynağından uyarlanmıştır.

**Problem Alanı Belirleme;** Öğretmenin problemle ilgili spesifik problem belirlemesi önemli bir aşamadır. Örneğin; öğrenci çıktıları (başarı-tutum); program (öğretimsel materyallerin etkililiği, öğretimsel standartlarla dengelenmesi); öğretim (öğretim stratejileri, teknoloji kullanımı); okul atmosferi (öğretmenlerin yaşadıkları güncel olaylar, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişkiler); aile katılımı (topluluklara katılım, okul etkinliklerine katılım) (Glans, 1999; Ferrance, 2000).

**Verinin Toplanması ve Düzenlenmesi;** Veri toplama ne tür eylem oluşturulacağına karar vermede önemli bir aşamadır. Sınıfta ya da okulda olanları anlamının yolu verileri farklı kaynaklardan toplamadır. Veri toplamada birçok yol vardır: görüşme, günlük, odyo teypler (kasetler), kısa notlar, odak grupları, kontrol listeleri, bireysel dosyalar, görüntü kayıtları,

kişisel değerlendirme, ürün dosyaları, saha notları, fotoğraflar, anketler, anekdot kayıtları, toplantı tutanakları ve kayıtlar-testler-karneler.

Araştırma için en uygun veri kaynakları seçilir. Eylemin oluşturulması için birden fazla veri kaynağı kullanılır. Verilerin organizasyonu, temaları ve eğilimi belirlemede kolaylık sağlayacak şekilde toplanmalıdır. Veriler cinsiyete, sınıf seviyesine, okula ve yaşa göre olabileceği gibi araştırma için önemli kriterlere göre de gruplanabilir.

**Verilerin Yorumlanması;** Temel temaları analiz yoluyla belirlemek, verileri yorumlamanın temel amacıdır. Soruya bağlı olarak öğretmen sınıf, bireysel veya alt grup verilerini kullanabilir. Bazı veriler niceldir ve istatistik ya da teknik yardım almadan analiz edilebilir. Düşünceler, tutumlar veya kontrol listeleri gibi diğer veriler tablo formunda özetlenebilir. Niceliksel olmayan veriler bütünsel olarak gözden geçirilir ve önemli elementler veya temalar belirlenerek not edilir.

**Veri Tabanlı Eylem Planı;** Toplanan verilerden elde edilen bilgi, son dönemdeki alanyazın incelemesinden elde edilen bilgiler kullanılarak bir yenilik oluşturmaya ve bu yeniliği değişim oluşturmak için uygulamaya olanak verecek bir eylem planıdır. Sadece bir değişkenin düzenlenmesi önemlidir. Herhangi bir uygulamada bir defasında birkaç değişiklik olursa hangi eylemin sonuçlar üzerinde etkili olduğunu ayırt etmek güç olacaktır. Yeni bir teknik uygulanırken performans üzerine sürekli veri toplanmalı ve doküman araştırılmalıdır.

**Sonuçların Değerlendirilmesi;** Eylem planının bir gelişimi ortaya çıkarıp çıkarmadığını belirlemede eylemin etkileri değerlendirilir. Bir gelişim varsa, veriler destekleyici kanıtları ortaya koyacak şekilde açıkça düzenlenir. Eğer bir gelişim olmamışsa daha iyi sonuçlara ulaşmak için eylemde ne tür değişiklikler yapılacağı belirlenir.

**Yansıtma;** Eylem araştırma projesinin sonucunda verilerin ortaya çıktığı ek sorular ve problemler belirlenir ve ek gelişmeler, düzeltmeler ve yeni basamaklar için yansıtma ve planlamalar yapılır (Calhoun, 1993; Ferrance, 2000; McNiff, 2002).

Bu araştırmada öğretmen çalışma grup modeli kullanımının planlanması ve bu yaklaşımın doğası gereği nitel araştırma yöntemlerinden “eylem araştırması yöntemi” ve eylem araştırması yöntemi türlerinden okul tabanlı eylem araştırmasının kullanılması planlanmıştır.

Araştırma süreci içerisinde çalışma gruplarının doğası gereği işbirlikli eylem araştırması tekniği kullanılması planlanmıştır. **İşbirlikli eylem araştırması tekniği** en az iki öğretmen ya da daha fazla öğretmenden oluşan grubun bir araya gelmesi ile yapılır. Öğretmenler bir sınıf ya da birkaç sınıfta görülen ortak bir problemi amaçlayarak araştırma yapabilirler. Öğretmenlerin belirleyeceği problem, okullarının genelinde görülen bir problem olsa dahi araştırmanın birkaç sınıfla sınırlı kalması önemlidir. Oluşturulan araştırma grubunda öğretmen haricinde bir akademisyenin ya da dışarıdan bir uzmanın katılımı bu araştırma türünün sık rastlanılan bir özelliğidir (Ferrance, 2000; Feldman, 1994a; Feldman, 1994b).

**Okul tabanlı eylem araştırmasının** yeğlenmesinin nedeni, okul genelinde görülen bir problemi ya da konuyu seçerek tüm okul personeli tarafından çeşitli eylemlerle çözümlenmesinin gerçekleştirilebilmesidir. Problem belirlendikten sonra oluşturulacak eylemler planlanır ve araştırma başlatılır. Okul tabanlı eylem araştırması okul gelişiminde üç alana odaklanır. İlki, okul organizasyonunun problem çözmeye dayalı olarak geliştirilmesidir. Tekrarlanan dönüşümler ile iş birliği içerisinde okul problemlerinin belirlenebilir ve çözümlenebilir hale gelmesi beklenir. İkinci olarak, okul tabanlı araştırma öğrenciler için eşitliği/eşit olmayı geliştirmeye çalışır. Örneğin çalışanların öğrenciler için daha iyi öğretimsel olanaklar sağlamak amacıyla yazma sürecini çalışmayı hedeflediklerinde niyet bütün öğrencilerin yararlanabilmesi üzerinedir. Üçüncüsü ise, araştırmanın uzun soluklu ve daha



geniş içeriğe sahip olmasını sağlamaktır. Her sınıf öğretmeni işbirlikçi çalışma ve değerlendirme ile ilişkilidir. Bunlara ek olarak öğretmenler veri toplamada, verileri yorumlamada ve eylem için öğrencilerden, ailelerden, meslektaşlarından yararlanırlar. Bu araştırma ekibi üst düzey bölge yöneticileri ve liderleri tarafından yönlendirilebildikleri gibi bu kişilerin ekibe katılımıyla da gerçekleşebilir (Ancess ve Grossman, 2003; Calhoun, 1993; Ferrance, 2000).

Yukarıda belirtilen eylem araştırması türleri belirtildiği gibi kullanıldığı alana ve bölgeye göre farklılık gösterebilmektedir. Eylem araştırması türlerini belirlemenin araştırma sürecinin oluşturulmasına yardımcı olacağı düşünülse de bunu yapabilmek zordur. Eylem araştırması içerisinde türü belirlemek amacıyla iki araştırmacı tarafından aynı terim kullanılsa da farklı uygulamalardan bahsedilebilmektedir. Eylem araştırmasının farklı alanlarda yapılan çalışmalardan dolayı ve doğası gereği her araştırmacının kendine özgün bir süreci ve işleyişi olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Sonuç olarak eylem araştırması türlerinin kategoriler halinde sunulmasının etkili olabileceği düşünülmemektedir (King ve Lonquist, 1992; McNiff, 2002). Bunun yerine eylem araştırmasında uygulama sürecinin ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi, geçerlik ve güvenilirlik açısından daha önemlidir. Bu nedenle, bu araştırmada eylem araştırması türü belirlense de, araştırmacının kendi içerisinde oluşan döngü ile temel araştırma deseninin kendi özgünlüğü içerisinde oluşturulması amaçlanmıştır.

### **3.1.1. Ortam**

Araştırmacının gerçekleştiği ortam Ankara ili Mamak ilçesi Oğuz Kaan İlköğretim okuludur. Okulun bulunduğu çevre ise alt sosyo-ekonomik düzeydedir. 38 derslikli dört katlı büyük bir bina ve beş derslikli iki katlı bir ek binadan oluşmaktadır. Okulun bir çok amaçlı salonu, bir spor salonu, bir ana sınıfı, bir özel eğitim sınıfı, birinci ve beşinci sınıf arasında 20 şubesi ve toplamda 1280 öğrencisi bulunmaktadır. Araştırma süreci içerisinde proje odasında ve okulda oluşan bazı hasarlar nedeniyle 2003–2004 öğretim yılı

sonunda büyük binanın tamamen boşaltılmasına karar verilmiş ve öğrenci sayısı, derslik sayısı ve kullanılabilir alan olarak değişiklikler olmuştur. Bu olay gerçekleşikten sonra yapılan eğitimci çalışma grup toplantılarının bir kısmında bu alan kullanılamamıştır.

Bu araştırma için belirlenen ortam, aynı zamanda Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümünün Rektörlük Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından desteklenen 2030000016 (Yönlendirilmiş Proje) “Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma modeli geliştirme projesi” için belirlenen ilköğretim okulunda uygulanması düşünülmüştür. Projenin ve araştırmanın uygulanacağı okulu belirlemede ortak kriterler (Araştırma süreci içerisinde belirlemeye yönelik örnek sorular verilmiştir.) belirlenmiş ve bir dizi incelemelerden ve görüşmelerden sonra uygulama yapılacak ortama karar verilmiştir.

Araştırmanın uygulanma aşamasında çalışma grup toplantıları için iki ortam kullanılmıştır. Birincisi okulun dördüncü katında olan teknoloji sınıfı ikincisi ise ikinci katta olan proje odasıdır. Bu odaların krokileri eğitimci çalışma grup toplantıları süreci içerisinde ilgili bölümde sunulmuştur.

### **3.1.2. Katılımcılar**

#### **3.1.2.1. Öğretmenler**

Araştırmanın katılımcıları Ankara ili Mamak İlçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Oğuz Kaan İlköğretim Okulunda 2003–2004 öğretim yılında 5. sınıf öğretmenlerinden bu araştırmaya katılmaya gönüllü olan 3 öğretmen ve aynı zamanda 5. sınıflarda derse giren ve yöneticilik yapan bir müdür yardımcısı olmak üzere toplam 4 kişiden oluşmuştur. Araştırmanın ikinci kısmında ise bu öğretmenlerin dışında 1., 2. ve 3. sınıfların sınıf öğretmenlerinden gönüllü olan 12 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekte çalışma yılları 7–21 yıl arasında değişiklik göstermiştir. Araştırmanın yapıldığı okulda çalışma yıllarının ise 3–21 yıl arasında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ikisinin Eğitim Yüksek

Okullarından, altısının Eğitim Enstitülerinden mezun olduğu ve üçünün ise Eğitim Fakültelerinin sınıf öğretmenliği anabilim dalından farklı bir alanda mezun oldukları görülmüştür. Araştırma grubunda yer alan öğretmenler dokuz kadın ve 7 erkek öğretmenden oluşmuştur. Sınıfında kaynaştırma ve risk grubu öğrencileri olan öğretmenler bu araştırmada yer almıştır.

### **3.1.2.2. Araştırmacı**

Araştırmacı sınıf öğretmenliği mezunu olup, 2 yıl birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik ve yöneticilik deneyiminden sonra Milli Eğitim Bakanlığı bursu ile yurt dışında “özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflarda eğitimi” alanında yüksek lisans eğitimi almıştır. Öğretmenlik deneyimi içerisinde özel gereksinimli ve akademik olarak başarı göstermekte zorlanan çocuklarla ilgili incelemeler yapmış ve yüksek lisans eğitimini de bu konuda yapmayı tercih etmiştir. Sonrasında doktora eğitimi sürecinde ve öğretim elemanı olarak görev yaptığı dönemde özel gereksinimli çocukların ve özel gereksinimi olmayan çocukların eğitim ve öğretimdeki başarıları üzerinde en etkili faktör olan öğretmenlerin eğitimi ile ilgilenmiştir.

Araştırmacının “eğitimci çalışma grupları” içerisindeki görevi ise çalışma gruplarının oluşturulması, gereksinim belirleme, gruba materyal sağlama, sürecin planlanması, uygulamanın ilk aşamalarında grup içerisinde liderlik yapma, yapılan toplantıların görüntü kayıtlarının alınması, diğer verilerle birlikte arşivlenmesi ve süreç içerisinde verilerin analiz edilmesi gibi bir temel işleyiş içerisinde yer almıştır. Araştırmacı ilk toplantılarda aktifken sonrasında öğretmenlerin paylaşım içerisine girmeleri, kendi sorumluluklarını almaları ve mesleki gelişim modelini kendi içlerinde yürütebilmeleri amacıyla daha pasif bir rol üstlenmiştir.

### **3.1.2.3. Geçerlik komitesi üyeleri (Tez izleme Komitesi)**

Alanda uzman olan üç öğretim üyesinden oluşmuştur. Komite üyeleri araştırma sürecinin başlangıcından itibaren bir araya gelerek araştırmacının süreç içerisinde yer alan uygulamalarını inceleyerek uygulamalara yönelik geri dönüt sağlamışlardır. Bu grubun araştırma süreci ile ilgili geri dönüt ve

öneri getirmesi önemlidir ve gereksinim duyulan dönemlerde verilerin sağlıklı toplanıp toplanmadığını, araştırmacının doğru şekilde ilerleyip ilerlemediğini kontrol ederek araştırmacının süreçte karşılaştığı güçlükleri aşmasında yardımcı olmuşlardır. Araştırmacı grubun önerilerini ve yansıtmasını değerlendirerek uygulamasını yapar ve işlevsel olan öneriler hakkında gruba geri dönüt sağlamıştır. Bu süreç; bu araştırmanın sonuçlanmasına ve raporlaştırılmasına kadar devam etmiş olan bir süreçtir.

### **3.2. Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada verilerin toplanılmasına araştırma uygulaması öncesinde başlanmış ve araştırma uygulamasının sonrasında da devam edilmiştir. Veri toplama süreci 2003 yılı Temmuz ayından başlayarak 2005 Kasım ayına kadar devam etmiştir. Araştırma verilerinin çeşitliliğini sağlamak amacıyla farklı veri kaynakları kullanılmıştır. Veri toplama araçları bu bölümde formlar, anketler, günlükler ve toplantı kayıtları başlıkları altında incelenmeye çalışılmıştır.

#### **3.2.1. Formlar**

##### **3.2.1.1. Gereksinim Belirleme Formu**

**Gereksinim belirleme formu** eğitimci çalışma grupları içerisinde yer alacak üyelerin gereksinimlerini ve mesleklerine yönelik kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik 12 maddeden oluşturulmuştur. Formun oluşturulmasında Herner ve Higgins (2000) kaynağından yararlanılmış ve tez izleme komitesinin (geçerlik komitesi) görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma grupları içerisinde oluşturulan gruplarda tartışılacak konunun belirlenmesi amacıyla öğretmenlerin öncelikli mesleki gelişim gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik "Gereksinim Belirleme Formu" (Ek-2) kullanılmıştır. 11.12.2003 ve 18.05.2004 tarihlerinde eğitimci çalışma gruplarından toplam 16 sayfa gereksinim belirleme formu elde edilmiştir. Gereksinim belirleme formlarının yanı sıra, eğitimci çalışma grup toplantılarında öğretmenlerle gereksinim belirlemeye yönelik tartışmalar yapılmıştır.

**Ders işleniş değerlendirme formu** eğitimci çalışma grup üyelerinin sınıf içi ders uygulamalarına yönelik yapılan sınıf içi ders kayıtlarının incelenmesi amacıyla 11 maddeden oluşturulmuştur. Ders işleniş formunda derse giriş, anlatım, materyal kullanımı, bitiş ve değerlendirme basamakları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Formun geliştirilme aşamasında tez izleme komitesinin görüşleri alınmış ve önerilen düzeltmeler yapılmıştır. Form beş sınıf içi uygulamanın görüntü kaydına yönelik olarak kullanılmıştır.

**Eğitimci çalışma grup günlük formu** (Ek-8) eğitimci çalışma grubu üyelerinin günlük tutmalarını kolaylaştırmak amacıyla günlük formatı oluşturma gereksinimi duyulmuştur. Geliştirilen Eğitimci Çalışma Grup Günlük Formu toplantı konusu, kaynaklardan ya da deneyimlerden elde edilen yeni fikirler ya da bilgiler, toplantı sonrasında yapılan mesleki sohbet, tartışma ya da okuma etkinlikleri, sınıf uygulamaları ve planları, olumlu ya da olumsuz düşünce ve öneriler, bir sonraki toplantı için planlar, diğer grup üyeleri ile paylaşılmak istenen en iyi uygulama ya da fikir olarak 7 başlıktan oluşturulmuştur. Günlük formunu oluşturma aşamasında tez izleme komitesinin görüşleri alınmıştır.

### 3.2.2. Anketler

**Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmeleri anketi** (Ek-4) 11 maddeden oluşmuş ve öğretmenlerin eğitimci çalışma grubun işleyişi ile ilgili görüş ve önerilerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Tez izleme komitesinin dönütlerine uygun olarak düzenlenmiştir. Anketin uygulama sürecinde bir öğretmen ile görüşme yapılarak ses kaydı alınmıştır. Diğer üç öğretmen ise anketlere yazılı olarak yanıt vermişlerdir.

**Eğitimci çalışma grup anketi** (Ek-5) eğitimci çalışma gruplarına katılan öğretmenlerin eğitimci çalışma grup modeli hakkında düşüncelerini ve önerilerini almak amacıyla oluşturulmuştur. Ankette üç ana başlık altında 30 madde yer almıştır. Anketin oluşturulma aşamasında tez izleme komitesinin dönütlerine uygun şekilde düzenlemeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Anket araştırmanın bitiminde eğitimci çalışma grup üyelerine dağıtılmış ve uygulanmıştır.

### 3.2.3. Günlükler

Bu araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı ise ‘‘Günlük’’tür. Eylem araştırması içerisinde günlükler araştırma süreci hakkında ayrıntılı bilgiler içerir. Günlükler araştırma sürecinin, katılımcıların ve araştırmacının bakış açıları ile sergilenmesini sağlar (Yaffe, 2003). Günlüklerin düzenli olarak tutulması ve süreç hakkında ayrıntılı bilgi vermesi amaçlanmıştır. Araştırma içerisinde iki farklı günlük tutulmaya çalışılmıştır. Birisi araştırmacı tarafından tutulan ‘‘araştırmacı günlüğü’’, diğeri ise araştırmaya katılan öğretmenler tarafından tutulan ‘‘katılımcı günlükleri’’dir.

**Araştırmacı günlüğü** süreç içerisinde düzenli olarak araştırmacı tarafından tutulmuştur. Günlüklerde toplantı öncesi yapılan hazırlıklar, araştırmacının düşünceleri ve zaman zaman araştırmacının yaptığı önemli alanyazın incelemeleri de yer almıştır. Toplantı bittikten hemen sonra araştırmacı toplantı ile ilgili gözlemlerini, düşüncelerini ve öğretmenlerin geri dönütlerini içerecek şekilde günlüğe kayıt etmiştir. Bu süreçte ayrıca araştırmacının bir sonraki toplantıya yönelik önerileri ve yapılan toplantı ile ilgili önceki planlara yönelik geri dönütleri de yer almıştır. Günlük tutma, genel olarak kendi içerisinde bir dönüşüm oluşturmuştur. Araştırmacı araştırmanın planlanması aşamasından başlayarak 25.07.2003–14.11.2004 tarihleri arasında günlük tutmuştur. Araştırmacı günlüğü, toplanan veriler içerisinde en temel kaynaklardan birini oluşturmuştur. Günlük bilgisayar ortamında Microsoft Office Word 2003 (SP2) programı ile yazılmıştır ve toplam 119 sayfadır. Bu günlük, süreçte tez izleme komitesi (geçerlik komitesi) tarafından okunmuştur.

**Katılımcı günlükleri** ile eğitimci çalışma grup üyelerinin toplantı sonrasında günlük tutmaları hedeflenmiştir. Eğitimci çalışma grup üyelerinden 1.12.2003–24.06.2004 tarihleri arasında alınan günlükler bilgisayar ortamına aktarılmış ve 23 sayfa katılımcı günlüğü elde edilmiştir. Toplantılarda öğretmenlerden günlük tutup tutmadıkları sorulduğunda öğretmenler ‘‘sağlıklı’’ şekilde günlük tutamadıklarını belirtmişlerdir. İlk aşamada öğretmenlerin doğaçlama günlük tutmaları beklenmiş ve bu yönde gerekli açıklamalar yapılmış ve gereksinim

duyulduğunda destek sağlanmıştır. Birinci gruptan günlükler hakkında alınan geri dönüşlere dayanılarak İkinci gruplar için hazır bir günlük formatı oluşturulmuştur (Boggs, 1996; Arbaugh, 2003).

### 3.2.4. Toplantı Kayıtları

Eğitimci çalışma grup toplantıları, tez izleme komite toplantılarında, öğretmen görüşmelerinde verilerin çeşitliliğinin sağlanması ve verilerin sağlıklı şekilde kayıt edilmesi amacıyla ses ve görüntü kayıtlarının alınmasına karar verilmiştir.

**Toplantı ses kayıtları** araştırma süreci içerisinde yer alan tez izleme komite toplantıları, öğretmenlerle yapılan dönüt çalışmalarında ses kayıtları yapılmıştır. 21.11.2003 16.12.2004 tarihleri arasında ses kayıtları yapılmıştır. Tez izleme komite toplantılarında 541 dakikalık ve öğretmenler ile yapılan dönüt çalışmalarında ise 27.26 dakika olmak üzere toplam 567.26 dakikalık ses kaydı yapılmıştır. Ses kayıtları Sony ICD-P marka dijital ses kayıt cihazı ile yapılmış ve Sony Digital Voice Editor 2.13 programı ile bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

**Toplantı görüntü kayıtları** uygulama sürecinde, eğitimci çalışma grup modeli çalışmalarında ve mesleki gelişim ile ilgili bir kısım araştırmada yapılan toplantıların ses kayıtlarının alındığı ya da sadece araştırmacı ve katılımcı günlükleri ve toplantı kayıtlarının alındığı (Arıkan, 2002; Birchak ve diğ., 1998; Boggs, 1996) görülmüştür. Fakat yapılan alanyazın araştırmasında eylem araştırma modeli içerisinde davranışların önemli rol oynadığı yönündeki verilerden ve gözlem kayıtları yerine görüntü kayıtlarının yapılarak “sözel olmayan verileri” kaybetmemek amacıyla toplantıların görüntü kayıtlarının alınması uygun bulunmuştur. Ayrıca araştırmacının inanırlığı açısından video kayıtlarının tekrarlı olarak izlenebileceği ve öğretmenlerle kayıtların izlenerek doğrulanabilmesi açısından da önemli olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın Türkiye’de bir ilk teşkil etmesi nedeniyle ileriki araştırmalara ışık tutabilecek herhangi bir veriyi kaybetmemek ve bu tür uygulamalara başlandığında

referans olarak bir çalışma grubunun nasıl işleyeceğine yönelik kaynak olması amacıyla video kayıtlarına “veri toplama aracı” olarak öncelik verilmiştir.

1.12.2003 ve 24.06.2004 tarihleri arasında sınıf içi uygulamalar ile eğitimci çalışma gruplarının görüntü kayıtları yapılmıştır. Kayıtlar Canon marka PAL MV630i dijital video kamera ile yapılmış ve verilerin bilgisayar ortamına aktarımında Windows movie maker programı kullanılmıştır. Araştırma süreci içerisinde sınıf içi uygulamalar 144.31 dakika ve eğitimci çalışma grup toplantıları için 808.09 dakika olmak üzere toplam 952.40 dakikalık görüntü kaydı yapılmıştır.

### **3.3. Verilerin Analizi**

#### **3.3.1. Analiz Süreci**

Analiz süreci, verilerin adım adım toplanması ile başlamıştır. Verilerin analizi araştırma sürecinde yapılmaya başlanmıştır. Araştırma sürecinde verilerin analizi ağırlıklı olarak eğitimci çalışma grup toplantıları sonrasında araştırmacının videoları izleyerek ve aldığı notları inceleyerek süreci takip etmesi ve buradan elde edilen işleyiş sürecini günlüklerine eklemesi ile yapılmıştır. Elde edilen verilerin ışığında ortaya çıkan problemlerin belirlenmesi ve çözümlenmesine yönelik eylemler planlanması mümkün olmuştur. Öğretmenlerden toplanan günlükler, gereksinim belirleme formu gibi veri kaynakları kullanılarak araştırmacının yaptığı incelemeler ile süreç işleyişine ve günlüklere yansıtılmıştır. Süreç içerisinde yapılan analizlerin eğitimci çalışma gruplarının işleyişine yansıtılması süreçte karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik kararlar alınmasını sağlamıştır.

Araştırma ile ilgili toplanan formlar, günlükler, anketler bilgisayar ortamına aktarılmış ve tablolara dönüştürülerek analizler yapılmaya başlanmıştır. Tablolaştırılan veriler gruplandırılarak temalar oluşturulmuş ve ayrıca araştırma soruları ile doğrudan ilintili olanlar belirlenmiştir. Görüntü ve ses kayıtları eğitimci çalışma grup sürecini oluşturma, grup işleyişi hakkında dönüt alma ve düzenlemeler yapma, grup üyelerinin süreç ve konu ile ilgili görüş ve



önerilerini alma gibi konularda incelenmiş ve kayıtlardan elde edilen veriler araştırma raporuna zaman belirlenerek eklenmiştir.

### 3.3.2. Araştırmanın Geçerliğini Sağlama

Eylem araştırması, araştırmacı ya da araştırmacıların hâkim olabileceği az sayıda katılımcı ve ortam ile yapılmaktadır. Eylem araştırması, içerisindeki var olan durumu belirleme ve durumu iyileştirme için planlama, uygulama ve değerlendirme yapmayı amaçlar. Bu amaç içerisinde başarılı olabilmek için geniş kapsamlı veri toplamak gerekmektedir. Eylem araştırmasının geçerlik ve güvenilirlik açısından değerlendirilmesi niceliksel araştırma yöntemlerinden farklı olmaktadır. Eylem araştırmasında geçerliği ve güvenilirliği sağlamak için inanırılık (iç geçerlik), aktarılabilirlik (dış geçerlik), tutarlık (iç güvenilirlik), ve onaylanabilirlik (dış güvenilirlik) ölçütlerinin değerlendirilmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu araştırmada **inanırılığı** sağlamak için toplanan tüm veriler aynı zamanda araştırmanın inanırılığı açısından tez izleme komite üyeleri tarafından da izlenmiş ve geri dönütler sağlanarak araştırma için bir analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonlandırılmasından sonra ise dökümleri yapılan görüşmeler, toplanan yarı yapılandırılmış anketler, tez izleme komite üyeleri ile alınan kararların bulunduğu karar defteri dökümleri oluşturularak analiz sürecine hazırlanılmıştır. Analiz sürecinde araştırma soruları ve süreç açısından veriler birçok kez gözden geçirildikten sonra, eğitimci çalışma gruplarının toplantı süreçleri ortaya konmuştur. Elde edilen veriler eğitimci çalışma grubunda görev almış öğretmenlere teyit ettirilmiştir. Bu aşamada aynı zamanda araştırma uygulamasının dışında olan iki eğitime de bu veriler araştırmaya katılan kişilerin isimleri gizli tutularak okutulmuş ve anlaşılır şekilde ortaya konulup konulmadığı onaylatılmıştır.

**Aktarılabilirliğin** sağlanabilmesi için, araştırmacı bu araştırma içerisinde bağlamı, toplanan ayrıntılı betimsel veriler ile tanımlamış ve araştırma raporunda bu bilgileri ayrıntılı olarak aktarmıştır. Araştırmanın başka bir

ortamda uygulanabilmesi için araştırma süreci bulgular bölümünde ayrıntılı şekilde tanımlanmıştır.

### 3.3.3. Araştırmanın Güvenirliğini Sağlama

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla araştırmada **tutarlık ve onaylanabilirlik** başlıkları altında araştırmacının yaptıkları özetlenmiştir. **Tutarlığın** sağlanabilmesi için bu araştırma içerisinde ses kayıtları, video kayıtları, araştırmacı günlüğü, katılımcı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşmeler, toplantı raporları, öğrenci ürünleri ders planları, sınıf içi uygulama video kayıtları, anketler ve alanyazın kaynakları gibi farklı tekniklerle ve araçlarla veriler toplanmıştır. Araştırmanın tutarlığı açısından elde edilen bu veriler veri toplama, analiz ve raporlaştırma aşamasında tez izleme komite üyeleri ve uzmanlar tarafından incelenmiştir.

Araştırmanın **Onaylanabilirliğini** sağlamak için araştırmacı tuttuğu araştırma günlüğü içerisinde topladığı verilere ek olarak kendini, olayları algılayışını ve düşüncelerini betimlemiştir. Tarafsız olabilmek amacıyla farklı veri kaynakları kullanılmış ve bunlar bulguların sergilenmesinde karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Süreç içerisinde onaylanabilirlik için verilerin toplanması, analizi ve raporlaştırılması ile ilgili tez izleme komite üyelerinden ve uzmanlardan görüş alınmıştır.

Araştırmanın raporlaştırılmasında elde edilen verilerden yola çıkarak, araştırmanın temel sorularına cevaplar belirlenmiş ve alanyazınla benzerlik ve farklılıkları ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu şekilde, eğitimci çalışma grupları modelinin aynı zamanda Türkiye koşullarında uygulanabilmesi için ne tür uyarlamalar yapılması gerekebileceği konusunda da bazı rehber bilgiler ortaya çıkmıştır.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

#### 4.1. Uygulama Süreci

Bu bölümde, okulun olanaklarının belirlenmesi, değerlendirilmesi, yöneticilere süreç hakkında bilgilendirme yapılması, ilk toplantı için gün ve saat belirlenmesi, gerekli materyallerin hazırlanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

##### 4.1.1. Hazırlık Aşaması

##### 4.1.1.1. Okulun Değerlendirilmesi, Olanaklarının Belirlenmesi, Yöneticilerin Süreç Hakkında Bilgilendirilmesi

Araştırmacının katılacağı proje ve kendi tez uygulaması için temel ölçütler hazırlanmış ve bu konuyla ilgili görüşmeler ve ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Okulu belirlemede kullanılan temel ölçütler ise, okulda kaynaştırmaya yerleştirme kararı alınmış kaç öğrenci olduğu, okuldaki öğretmen sayısı, öğrenci sayısı, şube sayıları, okulun tam gün eğitim-öğretim vermesi ve öğretmenlerin kaynaştırma hakkında seminerlere ya da hizmetiçi eğitim kurslarına katılıp katılmadıkları şeklinde belirlenmiştir. Ölçütlere uyan bir okul tespit edilmiş ve değerlendirmeler yapılarak proje ve araştırmanın uygulanacağı okula karar verilmiştir. Okul hakkında ilgili yönetimlerden ve o bölgenin Rehberlik Araştırma Merkezi'yle görüşmeler yapılmış, okul ziyaret edilmiş ve yöneticilerinden bilgi alınmıştır.

Okul ortamının, yöntem kısmında açıklandığı gibi uygulanan proje kapsamında olması, araştırma ortamının incelenmesi, yöneticilerle ve öğretmenlerle daha kolay iletişim kurmaya ve çalışmayı gerçekleştirmeye yardımcı olmuştur. Bu iletişimlere dayalı olarak okul yönetimiyle ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde belirlenen genel sorunlar, gruplarda dile

getirilen gereksinimler ve gereksinimlerin tartışıldığı toplantılarda ortaya çıkan sonuçlarla örtüşmüştür ve araştırmacının süreç planlamada bu verilerden yararlanması sağlanmıştır. Öğretmenlerin genelde okul yönetimine ilettiği sorunlardan bazıları; a) Öğrencilerin bilgileri çabuk unutması, b) öğrencilerin bazılarının verilen bilgileri öğrenmemesi, c) kaynaştırma öğrencilerine ya da başarısız öğrencilere zaman ayırlamaması ya da unutulmuş bilgileri hatırlatmak için zaman ayırlamaması, d) rehber öğretmenlerin ailelere yönelik çalışmalar yapmasına rağmen, ailelerin çocuklarına ve okula karşı ilgisiz olmaları, anne ve babaların düzenli işleri olmaması, çocuk sayısının çok olması, bazı ailelerde birden fazla engelli bireyin olması, ayrıca, ailelerin eğitimden ya da okuldan beklenti oluşturacak kadar bilgileri olmaması şeklinde sıralanabilir (Araştırmacı Günlüğü, 29. 07. 2003, s. 7).

Gereksinim belirleme, konu belirleme ve çalışma gruplarının düzenlenmesine yönelik ön bilgilerin toplanması aşamasında, gruba dışarıdan katılacak bir araştırmacının ya da eğitimcinin okul içerisinde çevreyi ve birlikte çalışacağı insanları tanıma, çevrenin ve bulunduğu kurumun gereksinimini belirleme amaçlı olarak ortamda gözlem yapmasının önemli olduğu görülmüştür. Bu gözlem sürecinin ayrıca, katılımcıların birbirlerine aşinalık kazanmasını ya da sosyalleşmesini sağlayacağından çalışma grup süreçlerinde paylaşımı ve etkileşimi daha kolay hale getirebilecektir.

Araştırmacı, çalışmaya katılacak hedef öğretmen grubunu, okul yöneticilerinin önerisi ve geçerlik komitesinin onayı ile belirlemiştir. Yöneticilere, öğretmenlerle ilk toplantının yapılma istemi iletilmiş, okul müdürü, ilk toplantının ya da bir tanıtım toplantısının kendisinin de katılacağı şekilde düzenlenmesini istemiştir. Kendisinin sürekli olarak çalışmaya katılamayacağını, fakat müdür yardımcılarında birinin katılmasını istediğini belirtmiştir. Okul müdürüne çalışma grubu süreci ile ilgili bilgileri içeren bir dosya verilmiş ve öğretmenlerle yapılacak bir ön toplantının zamanı kararlaştırılmıştır.

#### **4.1.1.2. İlk Toplantının Yapılması için Gün ve Saat Belirlenmesi**

Müdür, araştırmacıyı, öğle arasında yapılan kısa süreli bir toplantı ile öğretmenlerine tanıtmış ve kendilerini geliştirmek için bu toplantılara

katılmalarını istemiştir. Ayrıca toplantı esnasında öğretmenlere toplantılarda görüntü kayıtlarının alınacağı, okul adının ve kendi isimlerinin gizli tutulacağı belirtildiğinde, okul müdürü dâhil olmak üzere bütün öğretmenler gerçek isimlerinin kullanmasında bir mahsur olmadığını belirtmişlerdir (Araştırmacı günlüğü, 5.12.03, s. 15). Öğretmenlere süreç kısaca özetlenmiş ve birinci toplantı için saat ve gün belirlenmiştir. İlk toplantıda neler yapılacağı kısaca özetlenmiştir. Bir müdür yardımcısının da toplantılara katılacağı belirtilmiştir. Müdür yardımcısının hem kendini geliştirmek istemesi hem de okul yönetimini temsil etmesinin amaçlandığı, öğretmenlere iletilmiştir. Ayrıca müdür yardımcısının iki sınıfta “Güzel Konuşma ve Yazma” dersini vermesi nedeniyle yeni bilgi ve beceriler kazanmak istediği dile getirilmiştir. On dakika süren bu toplantı, bir sonraki hafta yapılacak toplantının zamanına karar verildikten sonra bitirilmiştir.

#### **4.1.1.3. İlk Toplantı için Gerekli Materyallerin Hazırlanması**

İlk toplantı için hazırlıklar yapılmaya başlanmıştır. Önceden belirlenmiş gereksinim belirleme formları, izin mektupları, çalışma gruplarının işleyişine yönelik bir metin ve diğer formlardan oluşan materyaller fotokopi yoluyla çoğaltılmış ve dosyalanmıştır (Günlük, 3. 12. 03, s. 12). Toplantının görüntü kaydı ile ilgili video kameraların, videokasetlerinin sağlanması, bu araçların kullanımı, kayıt kalitesi, bilgisayar ortamına aktarımı ile ilgili teknik bilgiler edinilmeye çalışılmıştır. Daha önce kamera ile ilgili yapılan girişimlerde başarısız olunması, araştırmacının ileriye yönelik teknoloji ile ilgili korku yaşamasına neden olmuştur. “...Akşam neredeyse sabaha kadar kamerayla uğraştım ama bilgisayara kayıt yapmayı beceremedim. Bundan dolayı kamera kaseti almam lazım ve her ihtimale karşı okuldaki kameraya ulaşmam lazım...” (Günlük, 3. 12. 03, s. 13).

Bu tür araştırmalarda uygulamayı yürütecek araştırmacıların teknolojik donanımlarının yeterli olması, ayrıca bu teknolojiyi kullanacak düzeyde alt yapısının olması önemli bir konudur. Araştırmacı, süreç içerisinde var olan teknolojik bilgisinin yeterli olmadığını, ancak süreçle birlikte alt yapısının çok geliştiğini gözlemiştir. Araştırmacının tez sürecinde veri kaybına neden

olmamak için görüntü kaydının yapılması uygun bulunmuştur. Burada belirtilmesi gereken bir konu ise, öğretmen çalışma grupları bir araştırma içerisinde uygulansa dahi, öğretmenlerin görüntü kayıtları yapmalarına ya da bu tür karmaşık teknolojiler kullanmalarına gerek olmamasıdır. Alanyazın incelemesinde bulunan araştırmalar incelendiğinde toplantı süreçlerinin kayıt altına alınmasında video kamera yerine ses kayıt cihazlarının kullanıldığı görülmüştür (Arıkan, 2002, Birchak ve diğ., 1998; Boggs, 1996).

Teknolojik araçların hazırlanmasından ve dosyaların oluşturulmasından sonra öğretmenlere “öğretmen çalışma grupları”nın tanıtımına yönelik özet bir metin araştırmacı tarafından power point sunusuna dönüştürülmüştür. Bu şekilde araştırmacı, çalışma grup toplantılarının başlamasına yönelik kendisine düşen görevleri ve hazırlıkları tamamlamıştır. Toplantı öncesinde öğretmenlerle toplantı yeri ve zamanı doğrulandıktan sonra, toplantının başlaması beklenilmiştir.

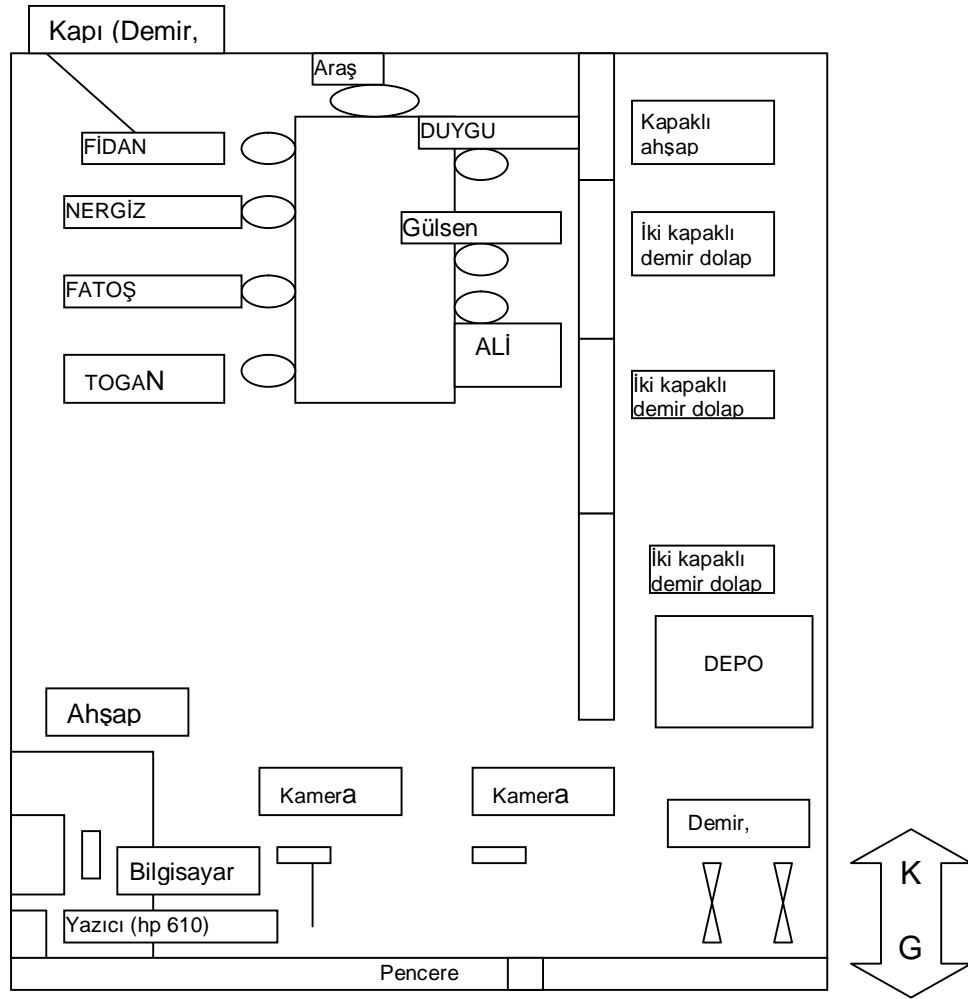
Bu süreç sırasında araştırmacı ayrıca önceki yöneticiler ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerde elde edilen verilere göre, öğretmenlerin gereksinim olarak belirleyecekleri konuların neler olabileceği konusunda tahminlerde bulunarak, kaynaştırma uygulamalarını içerecek şekilde materyal ve kaynak hazırlama için çalışmalar yapmıştır. Ulaşılan kaynaklardan anlaşılır bir dille kısa notlar oluşturmuş ve bilgisayar ortamında saklamıştır. Bu hazırlığın yapılması araştırmacının sonraki aşamada zaman açısından iş yükünü belirli oranda azaltmıştır.

#### **4.1.2. Birinci Eğitimci Çalışma Grup Toplantıları**

##### **4.1.2.1. Birinci Toplantı**

İlk toplantı için okul binasının ikinci katında, hemen müdür odasının yanındaki proje odası hazırlanmıştır. Görüntü kaydında grup üyelerinin görünebilmesi için masa ve sandalyeler düzenlenmiş, öğretmenler için hazırlanan dosyalar masanın üzerine yerleştirilmiştir. Toplam yedi öğretmen toplantıya katılmıştır. Üç öğretmen toplantıya gelmemiştir. Bu öğretmenlerden birisinin sağlık sorunu olduğu, diğer ikisinin ise toplantıyı unuttukları daha sonra öğrenilmiştir.

Birinci eğitimci çalışma grup toplantısı okulun ikinci katında yer alan proje odasında yapılmıştır. Öğretmenlerin oturdukları yerler ve odanın fiziksel koşullarını yansıtan bir kroki Şekil 3'de yer almaktadır. Bu oda süreç içerisinde proje kapsamındaki öğrencilere bireysel eğitim vermek için kullanılacağından dolayı yeniden düzenlenmiştir.



**Şekil 3:** I. Gruplar Birinci Toplantı Proje Oda Krokisi

İlk toplantı başlatılmış ve bu toplantıda görüntü kaydının bütün grup üyelerini içine alabilmesi için bir başka araştırmacıdan yardım alınmıştır. Buna rağmen bütün öğretmenlerin yüzleri, jest ve mimikleri tam olarak kayıt edilememiştir. Toplantıda "eğitimci çalışma grupları"nın ne olduğu, nasıl işlediği, gerekliliklerinin neler olduğu anlatılmıştır. Sonrasında, sürecin başlangıcında grubun kendisi için bir konu belirlemesi ve bu yüzden gereksinim belirlemeye yönelik formlar doldurulması gerektiği belirtilmiştir. Formlar dağıtılarak

öğretmenlerin istenilen bilgileri doldurmaları sağlanmıştır. Öğretmenler formları doldururken sorular sorarak cevaplarını belirlemeye çalışmışlardır. Bu nedenle, araştırmacı öğretmenlerle toplantıyı bitirmeden önce gereksinimleri spesifik olarak belirleyip bir tanesini seçmek için tartışma yapma yoluna gitmiştir. Bu şekilde, çalışma grubunun konusuna kesinlik kazandırılması sağlanmıştır. Alanyazında bu konuda çalışılmak istenilen ilgi alanlarının belirlenmesinde gereksinimlerin öğretim üyesi tarafından belirlenebileceği gibi bir toplantı sürecinde katılımcılar ile beyin fırtınası yapılarak grup üyelerinin ilgi alanlarının ya da gereksinimlerinin belirlenebileceği ifade edilmiştir (Murphy, 1992). Bu konuyla ilgili gereksinim formları incelendiğinde, bu tartışmanın konuyu daha net olarak ortaya koyduğu görülmüştür. Ayrıca, toplantı bitirilmeden önce öğretmenlerden iletişim kurmak için telefon numaraları alınmış ve araştırmacının da iletişim bilgileri öğretmenlere sunulmuştur.

Araştırmacı, grup üye sayısının gelmeyen öğretmenlerin, katılımı ile daha kalabalık olabileceği nedeniyle, gruba katılmak istemezlerse grup dışında bırakılabileceklerini belirtmiştir. Fakat öğretmenler ilk toplantıya katılmayan öğretmenlerin de deneyimlerinden yararlanmak için gruba katılmalarını istemişlerdir. Öğretmenlerin günlük doldurmaları ile ilgili gerekli hatırlatma yapıldığında ise öğretmenlerin buna karşı çıkmaları dikkati çekmiştir. “Yazma konusunda çok yardımcı olamayacaklarını ifade ettiler” (Birinci Toplantı Görüntü Kaydı, 11. 12. 2003, 26'.00"-27'.31"). Son olarak da bir sonraki toplantının ne zaman, nerede ve hangi gündem ile yapılacağı konuşulmuştur. Öğretmenler toplantıların öğleyin dinlenme/yemek aralarındaki zamanlarda yapılmasını önermişlerdir. Okul saatleri sonrasında ya da hafta sonlarında toplantılara zaman ayıramayacaklarını belirterek toplantılar için en uygun zamanın öğle araları olduğuna karar verilmiştir. Bu nedenle toplantılar esnasında yiyecek getirilebileceği ifade edilerek (1. toplantı Görüntü Kaydı, 11. 12. 2003, 3'.40"-4'.00") toplantı sonlandırılmıştır. Bu konu TİK toplantısında da onaylanmıştır (28. 02. 2004, TİK kararları, s. 21).



Toplantıya katılmayan öğretmenlerle görüşüp gereksinim belirleme formları dağıtıldıktan sonra, bir sonraki toplantının gün ve saati belirtilmiştir. Onlarla da haftaya görüşülmek istenildiği ifade edilmiştir. Yalnızca bir öğretmen sağlık sorunundan dolayı düzenli olarak gelemeyeceğini ve bundan dolayı katılmasının da çok yararlı olmayacağını söyleyerek grup dışında kalmayı tercih etmiştir.

Araştırmacı uygulama ortamından ayrıldıktan sonra, toplantıda yapılan görüntü kaydını izlemiş ve öğretmenlerin kayıtlarda yeterince açık ve net görülmediği, ayrıca konuşmaların dışarıdan gelen sesler yüzünden ayırt edilemediği fark etmiştir. Grup üye sayısının çok olması nedeni ile video kameranın bütün grubu kayda alabilmesi için daha uzağa konması durumunda da ses kaydında kalitenin düştüğü görülmüştür. Uygulamanın sağlıklı olması için alınacak kayıtlarda konuşmaların anlaşılır olması, herkesin söz hakkı alabilmesi, ortamın ve ortamdaki insanların olabildiğince kayıtlarda görülebiliyor olabilmesi gerekmektedir (Rosenstein, 2002). Bu nedenle, grup sayısının azaltılmasının daha uygun olacağı düşünülerek, Tez İzleme Komitesi ile de bu konu görüşülmüş ve onların "Alınacak olan karar hem senin veri toplamanı engellemeyecek, hem de okuldaki dinamiği bozmayacak şekilde olmalıdır. Öğretmenlere çok net bir şekilde sadece belli sayıda kişiyle çalışmanın zorunlu olduğunu, aksi takdirde onlara yeterince yararlı olamayacağını anlatabilirsin. İkinci düşüncende olduğu gibi bir öncü grup ile çalışmaya başlayabilirsin. Tezin için yeterli veriye ulaştığında, bu çalışmayı okula genişletme sözü verebilirsin..." (15.12.2003, TİK kararları s. 6) şeklindeki görüşleri doğrultusunda davranılmıştır. Alanyazında ise alınan karar şu şekilde desteklenmiştir: "Çalışma grupları oluşturulurken, önerilen grup sayısı en fazla altı ya da daha az kişi olmasıdır. Daha büyük gruplarda, bazı bireylerin grup etkinliğine katılmaması ya da birkaç kişinin bir araya gelerek küçük gruplara ayrılması (grup içi ayrılmalar olması) kolaylıkla gerçekleşebilir (Arbaugh, 2003; Murphy, 1992; Murphy, 1999). Eğitimci çalışma gruplarında en önemli ilk aşama grupların oluşturulmasıdır. Gruplar altı ya da daha az kişiden oluştuğunda en iyi şekilde işlev gösterebilirler (Herner ve diğ., 2000).

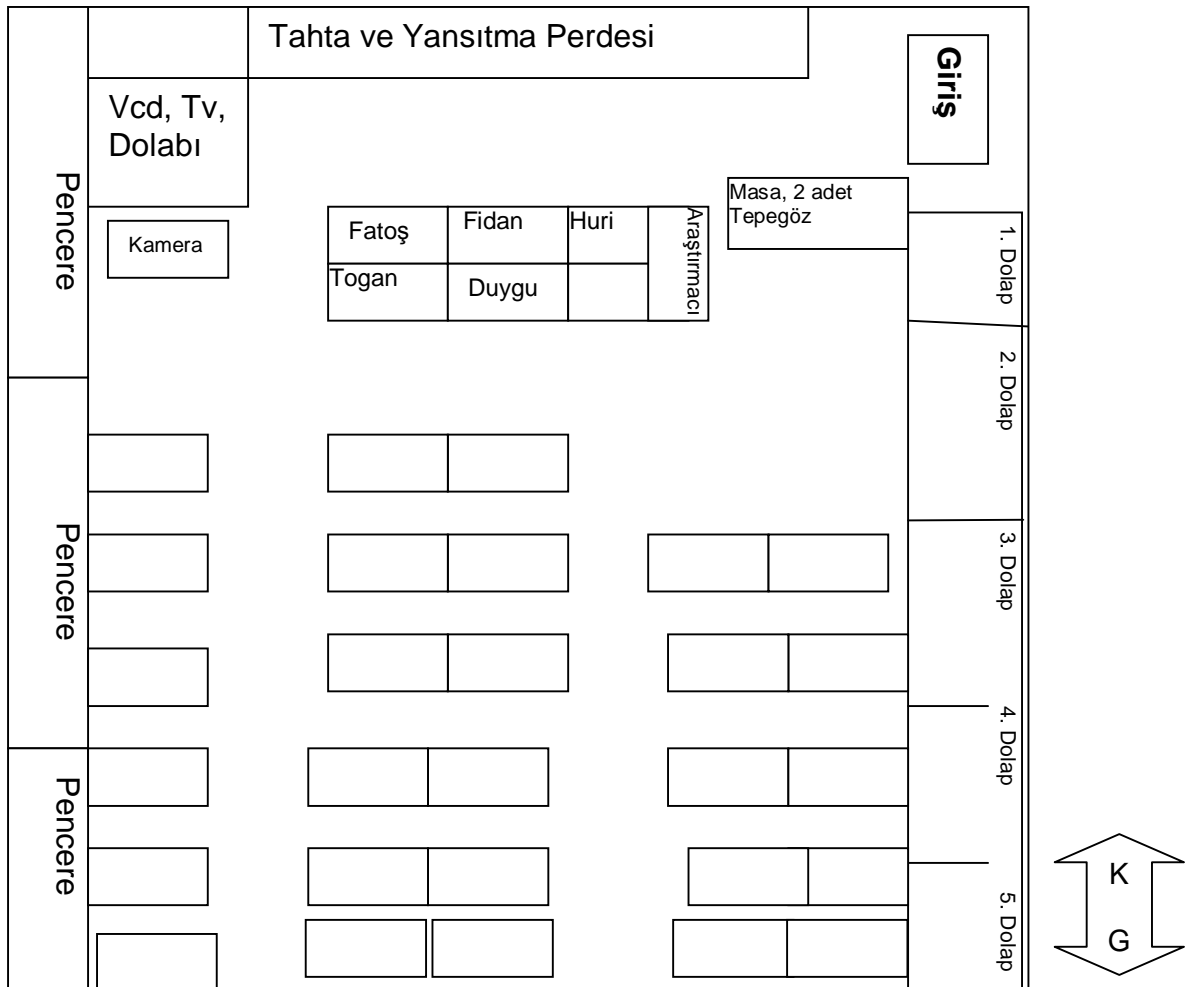
Grubun kaç kişiden oluşacağı kararı alındıktan sonra, grup dışında bırakılacak öğretmenlerle bireysel olarak görüşülerek araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış “kalıcı öğrenmenin sağlanmasına yönelik teknikleri içeren kaynaklar” bu öğretmenlere verilerek, toplantıların daha etkili olmasını sağlamak için grup üye sayısının azaltılmasına karar verildiği söylenmiştir. Öğretmenlere, gruba katılmasalar dahi istedikleri kaynakların verilebileceği, istendiğinde onlara her türlü desteğin sağlanabileceği, ayrıca isterlerse kendilerinin oluşturabileceği bir grubun da ikinci dönemde yürütülebileceği sözü verilmiştir. Öğretmenler bu konuda anlayış göstermişler ve yardım isteyeceklerini belirtmişlerdir. Eğitimci çalışma grup üye sayısının en fazla 6 kişiden oluşması ile grup sürecinin daha sağlıklı işleyebileceği düşünülerek okul yönetimi ve tez izleme komitesi (geçerlik komitesi) ile birlikte alınan ortak kararı sonucunda gruba katılacak öğretmenlerin sadece 5. sınıf öğretmenleri ile sınırlandırılmasına karar verilmiştir. Bu kararın temel nedeni ise bu sınıflarda kaynaştırma yerleştirmesi yapılmış ve risk grubu öğrencilerinin sayısının fazla olması gösterilmiştir. Bu şekilde ilk grup üyeleri kesin olarak belirlenmiştir ve bir sonraki toplantıya 4 öğretmen ve 1 müdür yardımcısı katılmıştır (TİK kararları, 28.02.2004, s.21; TİK Kararları E-mail 15.12.03, s.6, Araştırmacı Günlüğü, 16.12.03, s. 21). Sonraki toplantılarda grup üye sayısının az olması öğretmenler arasındaki iletişimin daha rahat, grupta söz alma sayısının daha fazla ve grup içindeki tartışmanın daha odaklı olmasını sağlamıştır.

Birinci toplantı sonrasında görüntü kaydı ve araştırmacının tuttuğu günlükler doğrultusunda ve gereksinim belirleme formlarından hareketle grupta yararlanılabilecek kaynaştırma uygulamalarında kullanılabilecek kaynaklar gözden geçirilmiş ve dosyalanmıştır. Okuduğunu anlama hakkında bilgiler, bilgilerin kalıcı olmasını sağlayacak alanyazında geçen materyallerden örnekler toplanmış ve bunlar bir metin haline dönüştürülmüştür. Ayrıca, çalışma gruplarının işleyişine yönelik bir metin ve grup süreci içerisinde kullanılması düşünülen veri toplama araçları ile öğretmenlere verilmesi planlanan kaynaklar hazırlanmıştır. Bu kaynakların çoğaltımından sonra her öğretmen için bir dosya oluşturulmuş ve bu dosyalar öğretmenlere verilmek üzere okula götürülmüştür. Araçların hazırlanması aşamasında uygunluk,

anlaşılabilirlik ve işlevsellik açısından tez izleme komite üyelerinden fikir alınmış ve ayrıca gruba katılan öğretmenlerin birinden ve grup dışından bir öğretmenden daha görüş alınmıştır.

#### 4.1.2.2. İkinci Toplantı

Toplantı günü (16. 12. 2003, 12.40–13.30) okuldaki teknoloji sınıfı toplantı için hazırlanmıştır. Fiziksel ortam (Şekil 4), öğretmenlerin birbirlerini görebilecekleri şekilde masa ve sıralar birbirine yaklaştırılarak düzenlenmiştir.



**Şekil 4:** Birinci Gruplar İkinci Toplantı Teknoloji Sınıf Krokisi

Görüntü kaydında herkesin yüzü görülebilecek şekilde düzenlenme yapılmasına çalışılsa da bu mümkün olmamıştır. Kamera objektifinin bütün grubu alacak genişlikte olmaması, objektifin alması için kamera uzağa kurulduğunda ise, ses kayıtlarının net olamaması görüntü kaydında herkesin yüzünün çıkmamasının temel nedenleridir (Rosenstein, 2002). Süreç,

araştırmacı günlüğünde fiziksel düzenleme yapıldıktan sonra öğretmenlere verilmek için hazırlanan dosyalar oturulacak yerlere konmuştur. Görüntü kaydı için kamera hazırlanmış, çekim kalitesi kontrol edilmiş ve öğretmenlerin toplantıya gelmeleri için beklenmiştir. Araştırmacı, kalıcı öğrenmeyi sağlama yollarını düşünüp ağırlıklı olarak okuduğunu anlamaya eğilmeye karar vermiştir “Sonuçta öğrenmenin kalıcı olması için öğrencilerin okuduklarını anlaması gerekiyor. Bunun yanında dinlediğini anlama çalışmalarının yapılması ile ilgili çok basit Türkçe bir kaynak ile öğretmenlere yardımcı olmayı düşündüm” (Araştırmacı günlüğü, 15. 12. 2003, s. 20).

İkinci toplantı süreci ise özetle şu şekilde gelişmiştir: Öğretmenlere doldurulması için formların, çalışma grubu süreci hakkında bilgi notlarının ve materyallerin bulunduğu dosyalar verilmiştir. Kalıcı Öğrenme ile ilgili materyal dağıtılmış ve tartışılmıştır “Gruba yeni katılan 5. sınıftan bir öğretmenin ilk sözü “aslında bizim öğle araları için farklı planlarımız vardı, bu işe bilmiyorum nasıl zaman ayıracağız....” (Araştırmacı günlüğü, 16.12.03, s. 21; Görüntü Kaydı,16.12.03, Birinci grup ikinci toplantı, 6’25”-11’47”) ben de ne olduğunu sorunca “işte sınav zamanımız geldi, onları hazırlıyoruz ve günlük planlarımızı birlikte yapıyoruz” demiştir. Planların bu dönem değiştiğini, yeni planları ancak bir araya geldiklerinde yapabildiklerini dile getirmişlerdir. Ben de bu kadar sorun yaşıyorlarsa bunu neden önce söylemediklerini ve grup konusu olarak seçmediklerini sordum. Cevap çok ilginçti “Siz bizim problemlerimizi değil öğrencilerin problemlerini sordunuz” dediler. Burada “siz plan yapamadığınızda bu sadece sizin sorunuz değil, aynı zamanda öğrencinin de sorunu olmuyor mu?” dedim (Görüntü Kayıtları, 16.12.2003, Birinci gruplar ikinci toplantı, 9’12”-9’32”). Sonuçta müdür yardımcısının teklifi ve diğerlerinin oy birliği ile ünitelendirilmiş yıllık planların içerisinde nasıl ders planı hazırlanacağı yeni grup konusu olarak belirlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 16. 12. 2003, s. 20–21).

Öğretmenlerin toplantı sürecinde ortaya attıkları bir konu ise, planlamanın öğrenci gereksinimleri ile bağlantılı olmadığıdır. Planlamanın bu şekilde gündeme getirilmesinin nedeni ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2003–2004 öğretim yılı başında yıllık planlarla ünite planlarını birleştirerek ünitelendirilmiş

yıllık planlar formatını çıkarması ve günlük plan formatını da ders planları olarak değiştirmesi olarak gösterilmiştir. İkinci toplantıda grubun konusu ortak kararlar bu şekilde değiştirilmiştir. Araştırmacı bu konu için yeniden grup materyali hazırlamıştır (Araştırmacı Günlüğü, 23.12.03 sy.27). İlk olarak MEB'nin çıkarmış olduğu "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı yürütülmesine İlişkin Yönerge"sine (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Ağustos, 2003, s. 439–447) ulaşarak, bu metni öğretmenlerin kullanabileceği bir formata dönüştürüp onlara ulaştırmıştır.

İkinci toplantıya, hazırlanmış materyallerden 3N tekniği ve öykü haritası materyallerinin kullanımı ile ilgili açıklamalar yapılarak devam edilmiştir. Kalıcı öğrenmenin sağlanmasına yönelik hazırlanan tekniklerden **3N tekniği**; "Ne biliyorum?, Ne bilmek/öğrenmek istiyorum? Ve ne öğrendim?" sorularına dayanılarak yapılmış bir kısaltmadır. Ogle tarafından (1986–1989) geliştirilmiş ve öğrencinin önceki bilgilerini öne çıkaran, okuma aşamasında cevaplarını bulması için sorular oluşturma ve ne okuduğunu/öğrendiğini ortaya koymasında yardımcı olan bir stratejidir.

Bu tekniklerden bir diğeri ise **öykü haritasıdır**. Öykü haritası, okurların öykünün olayını, karakterlerini, olay sırasını, olayın zamanını, olayın nasıl sonuçlandığını tahmin etmede ve bulmada yardımcı bir araçtır. Öykü haritaları, okurların öyküyü daha amaçlı okumasını ve öyküde ayrıntılara takılı kalmadan temel olarak öyküyü anlamasına ve özümsemesine yardımcı olmaktadır. Öykü haritaları okunan öykünün anlaşılmasını sağlarken aynı zamanda bir öykünün temel karakterlerini öğrettiğinden dolayı öykü yazmada da rehberlik etmektedir (Gunning, 1996; Nelson, Bahr ve Van Meter, 2004; The Florida Center for Instrucional Technology ve University of South Florida, 2001; Weiner ve Cohen, 1997).

Öğretmenler 3N ve öykü haritasına yönelik öğrencilerinin tepki gösterdiğini, öğrencilerin öykü haritalarını doldurmamak için kitap okumaktan vazgeçtiklerini belirtmişlerdir. "3N tekniğini tanıtırken arkadan öykü haritalarını tanıtırken öykü haritalarını öğrencilerine verdiklerini ve öğrencilerin sırf bunları doldurmamak için okumaktan vazgeçtikleri" söylenmiştir (Araştırmacı

günlüğü, 16. 12. 2003, s. 21). Toplantı konusu olarak belirlenen öğretmen gereksinimlerinin farklılaşmasından dolayı doğrudan bu konu ile ilgili çalışma yapılamamıştır. Öğretmenlerin ders planları ile ilgili toplantı süreci içerisinde işlenişe yönelik yöntem ve teknikler altında 3N ve öykü haritaları teknikleri tartışılmıştır.

#### 4.1.2.3. Üçüncü Toplantı

Üçüncü toplantıda ise süreç şöyle gerçekleşmiştir: “Fidan öğretmen hastaneye bir yakınının ziyaretine gitti, bir diğer öğretmen toplantıya geldi ama rahatsız olduğu için sadece dokümanları alıp sınıfına geri döndü. İki öğretmen, bir müdür yardımcısı ve ben kaldık. Daha önce de bahsettiğim gibi 4-N tekniği kullanmaya karar vermiştim ama sonra öğretmenlerin kaynaklara ulaşması gerektiğini düşündüğüm için 3-N tekniğini kullanmanın daha iyi olacağını düşündüm ve bunu form olarak çoğalttırdım” (Araştırmacı Günlüğü, 23.12.03, s. 27; Görüntü Kayıtları, üçüncü EÇG Toplantı Kaydı, 23.12.03).

4 N ise yukarıdaki sorulara “Öğrenmek istediğim bilgiye nasıl/nereden ulaşabilirim?” sorusunun eklenmesi ile oluşturulmuştur. Bu soru ile öğrenciye bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi hedeflenmektedir. Strateji, öğrenciye önceki bilgilerini okuma etkinliği sürecinde kullanması ve okuma için spesifik amaçlar belirlemesi yönünden yardımcı olmaktadır (Gunning, 1996; Houston ve Beech, 2002; Miller, 2001; The Florida Center for Instructional Technology ve University of South Florida, 2001; Weiner ve Cohen, 1997).

Toplantı süreci şu şekilde gerçekleşmiştir: “Toplantıya günlük sohbetle başladık ve ardından onlara önceden tebliğler dergisinden alarak çoğalttığım ünitelendirilmiş yıllık plan (ÜYP) yönetmeliğini verdim. Toplantının son aşamasında öğretmenlere 4-N tekniği ile formları doldurttum ve bir gün sonrasında formlarını onlara geri vermek üzere aldım. Cuma günü için ikinci toplantı istedim, itiraz etmeden kabul ettiler. Sanıyorum konu olarak asıl gereksinimi bulduk, bundan sonrasında daha kolay olacak gibi geliyor” (Araştırmacı Günlüğü, 23.12.03, s. 27; Görüntü Kayıtları, üçüncü EÇG Toplantı Kaydı, 23.12.03).

Toplantıların video kamera ile kayıt edilmesinin öğretmenlerin toplantılara yemek getirmek istememelerine yol açabileceği düşünülmüştür. İkinci hafta toplantıda öğretmenlerin yemeklerini getirerek toplantıda yiyebilecekleri ve bu şekilde toplantı zamanının uzatılabileceği belirtilmiştir. Fakat öğretmenler bunu kabul etmemişlerdir. Kendi yemeklerini evden getirdiklerini ve toplantı esnasında yenilecek türde yemekler olmadığını söylemişlerdir. Bu konuşmalar araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almıştır "...kamera önünde ya da grup içerisinde yemeklerini yemek istemediklerini, buna uygun yemek türü getiremediklerini onun içinde yemek yemek için zaman istediklerini söylediler." (Araştırmacı günlüğü, 16.12.2003, s. 21–22). "...Toplantılar saatinde başlamıyor. Öğretmenler 5–10 dakikalık gecikmelerle toplantıya katılabiliyorlar. Kamera karşısında yemek yemek istemedikleri için toplantılara yemeklerini yiyip geliyorlar. Sanırım kamera karşısında yemek yemek bizim kültürümüze çok uygun değil..." (Araştırmacı Günlüğü, 23.12.03–2, s. 30). Bu konuda araştırmacının düşüncesi "...insanların kültürel olarak topluluk içerisinde ve özellikle kamera önünde yemek yemeye alışık olmadığı, bu nedenle ülkemizde yapılacak eğitimci çalışma grupları planlanırken yemek konusunda gerekli hassasiyetin gösterilmesi..." gerektiği yönündedir (Araştırmacı günlüğü, 16.12.2003, s.21–22; 23.12.2003, s. 30).

"Öğretmenlere planlama yaparlarken günlük tutmalarının önemli olduğunu, çünkü dönem sonlarında öğretim programı ve yeni planlama süreci ile ilgili yaşadıkları sorunları yazılı olarak ifade edebilmeleri için ellerinde önemli bir kaynak olabileceğini belirttim. Onlar da bunun yararının olmadığını ya da olmayacağını belirttiler. "Müfettişlerin bu konuda istisna kabul etmediklerini, o yüzden dönem başında bir kurul olarak karar verdiklerini bu görüşte değişiklik yapmadıklarını belirttiler. Daha önce yazılı bir belge ya da şube öğretmenler kurulu ve/veya zümre öğretmenler kurulu tarafından düzenlenmiş bir raporla başvuru yapılıp yapılmadığı soruldu? Yapılmadığı belirtildi" (Araştırmacı Günlüğü, 23. 12. 03, s. 27).

Planlamanın neden yapılması gerektiği, neden önemli olduğu tartışılırken öğretmenler sıkça deneyimli öğretmenlerin planlama yapmasına gerek olmadığını, onların öğretim sürecini zaten bildiklerini bu yüzden gereksinim

duymadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları dergileri yayınlayan yayın evlerinin bu dergilere uygun standart planlar hazırladığı ve bunları internet, CD gibi ortamlarda öğretmenlere ve okullara ulaştırdıkları ifade edilmiştir. Aynı şubeyi okutan öğretmenlerden her ay birinin çıktısı alıp, bu çıktıları fotokopi ile çoğaltarak bu şekilde kullanıldığı anlatılmıştır. Uyarlamayı ise sadece uygun olmayan konu başlıklarının değiştirilmesi yoluyla yaptıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma süreci içerisinde her toplantı sonrasında bir sonraki toplantının gündemi belirlenerek ve planlamalarda gerekli düzenlemeler yapılarak bir sonraki haftanın taslağı oluşturulmuştur. Araştırmacı her toplantı sonunda grup üyeleri ile birlikte ve sonrasında da kendisi bir sonraki toplantıyı planlamıştır: “Öncelikli olarak haftaya, pardon Cumaya, yönetmelik tartışılıp örnek planlar kaynaştırma uygulamaları göz önüne alınarak kritik edilecek. İzin mektupları imzalanacak, günlükler üzerinde durulacak. Toplantıya sürekli gelmesinin önemli olduğundan bahsedilecek, toplantı saatine dikkat edilmesinin önemi vurgulanacak” (Araştırmacı günlüğü, 24. 12. 03, s. 31; 26.12.2003, s. 32).

#### **4.1.2.4. Dördüncü Toplantı**

Birinci toplantı öncesinde öğretmenlerle yapılan tanışma toplantısına okul müdürünün de katılması nedeniyle, öğretmenlere izin mektuplarının imzalatılması geciktirilmiştir. Kendilerini zorunlu hissetmemeleri ve çeşitli ortamlarda bu toplantıların gönüllü yapıldığı tekrarlandıktan sonra, dördüncü toplantıda öğretmenlere izin mektupları dağıtılmıştır. Sonuçta “öğretmenlerden biri bunu bilmediğini ve gruba devam etmek istemediğini söylemiştir. Bu şekilde hissediyorsa ayrılabilceği belirtilmiştir. “Sonrasında yönetmelik üzerinde tartıştık ve bir sonraki toplantıya kendi planlarından 2’şer tane günlük plan seçerek gelmelerini ve bunun üzerinde tartışmayı ve ellerindeki ikinci planları değiştirerek onların üzerinde çalışıp bir sonraki haftada bunların tartışılması ve sınıflarda yapılacak kayıtlardan birini tartışmayı planladık” (Araştırmacı Günlüğü, 26.12.03, s. 33).



Bu toplantı yapıldığı gün araştırmacı düşüncelerini şu şekilde özetlemiştir. “Burada uyguladığım mesleki gelişim modelinden biraz uzaklaştığımı görüyorum. Bunun nedeni de öğretmenlerde yeterli kaynak olmaması, okuma alışkanlığının çok fazla olmaması, en önemlisi kısa süre içerisinde ders planı yapılması ve işlenişi konusunda yeterli sayıda kaynağı okumanın mümkün olmaması. Öğretmen çalışma grup modelinden uzaklaşarak biraz ders çalışma gruplarına doğru bir gidiş var gibi; ama bu modeldeki gibi sadece bir konu üzerinde yoğunlaşmadı. Öğretmenlerin öncelikli gereksiniminden dolayı şu an sentez bir model çıkıyor gibi. Fakat ben çok aktif olmamaya çalışarak, üniversite katkısından uzak bir şekilde öğretmenlerin bağımsız bir uygulama götürebileceğini görmek istiyorum. Ama uygulama o kadar hızlı gidiyor ki ben yetişemiyormuşum gibi hissediyorum” (Araştırmacı Günlüğü, 26. 12. 03, s. 33, 34).

Eğitimci çalışma gruplarına katılan üniversite öğretim elemanlarının grup sürecinin ilk zamanlarında grupta bilgi aktaran kişi olması gerektiği düşünülmüştür. Bunun yanı sıra yapılan görüşmeler sonucunda grup üyesi öğretmenler uygulamayı yapan araştırmacının grupta daha fazla bilgi veren kişi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Sonrasında üyeler kendilerinin paylaşım, tartışım, sonuca ulaşım kişiler olması gerektiğinin bu grubun amacı olduğunu anlamışlardır. Bu grubun amacının bir sunum dinlemek için bir araya gelmek olmadığını görmüşler, bunun yanı sıra bu uygulamanın çok iyi bir deneyim ve çözüm üretme yolu olduğu düşünülmüştür. Araştırmacının kendisini geri plana çekmesi, daha çok grup içerisinde öğrenmeyi destekleme düşüncesi alanyazın tarafından ve yurtdışı uygulamalarla da desteklenmiştir (Birchak ve diğ., 1998).

#### **4.1.2.5. Beşinci Toplantı**

Beşinci toplantıya bir öğretmen mazeretini önceden belirterek katılamamıştır. Toplantıda öğretmenlerin getirdiği örnek bir plan tartışılmıştır. Planın gerekliliği, öğrencinin öğrenmesine katkısı ve nasıl yapılması gerektiği konuşulmuştur. Tartışmalarda planın işleniş sürecine yönelik materyal ve stratejiler önerilmiştir. Bu nedenle, tartışma sürecinde öğretmenler örnek bir

plan yapmak ve örnek görmek istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, bir sonraki toplantıda var olan ilköğretim ve ilkokul programlarını görmek istediklerini iletmışlerdir. Süreç içerisinde araştırmacının grup içerisinde çok fazla yük aldığı ve aslında öğretmenlerden fikir sormanın işini kolaylaştıracağını görmesi olumlu bir gelişme olmuştur. Eğer tartışılacak konuyu onlar belirliyorlarsa ve bu gruba gönüllü katılıyorlarsa, süreci araştırmacının yürütmesinin bir anlamı olmadığı görülmüştür. Ayrıca alanyazının desteklediği gibi araştırmacı ya da üniversite katılımını sağlayan grup üyesinin rolü tüm süreci belirlemek değil, yönlendirme olmalıdır (Birchak ve diğ., 1998).

Süreç ise araştırmacının günlüğünde şu şekilde belirtilmiştir: “Bu gün her şeyin ters gittiği bir gün oldu. Öğretmenlerden birisi araba almak için kredi başvurusu yapmaya gitti. Ancak giderken toplantı yaptığımız odanın anahtarını da götürmüştü. Müdür yardımcımız bir anahtar getirtti ama yanlış anahtar çıktı. Yeniden anahtar getirtme girişimi yarım saati geçtiği için biz yine proje odasında toplantı yapmaya karar verdik. Üç öğretmen ve ben, proje odasındaki arkadaşlara rica ettikten sonra oraya oturduk ve çalışmaya başladık. Öğretmenlerden biri herkesin planları aynı diye dosyasını getirmiş. Dosyadan bir örnek plan seçildi ve plana baktık. Planın her üniteye bir öğretmen tarafından yapıldığı ve herkesin dosyasına taktığı belirtildi. Gerçekten çok zor bir görev üstlendim gibime geliyor. Öğretmenlere bunun yanlış bir bakış açısı olduğunu nasıl söyleyebilirim. Çok zor ama en sonunda tıkanırdığım yerde ne yapmamızı önerirsiniz diye sordum. Onlar da diğerlerine zorunlu olmayacaksa (diğer sınıflarda da zorunlu olmayacaksa) yeni planlar yapalım dediler. Boş formatı çıktı alıp fotokopi ile çoğaltıp yeni planlar yapalım dediler. Haftaya boş bir formatı dolduracağız. Bu arada ünite dergilerinden gelen ünitelendirilmiş yıllık planların hatalı olduğu ve bu hatalardan dolayı aksaklıklar yaşandığını söylediler. Örneğin, ondalık sayılarda çarpma, bölme öğretilmeden uzunluk ölçülerinde değişim konusunun alındığını ve çocukların kazanmadığı bir davranışı başka bir konu altında uygulamalarının istenmesi gibi. Öğretmenler kullandıkları var olan planları eleştirmekle birlikte, sınıflarında bunları sadece göstermelik kullandıklarını ifade etmişlerdir. Haftaya ben Ünitelendirilmiş Yıllık Planlara bakacağım onlar da kendi planları içerisinde tarama yapacaklar...” (Araştırmacı Günlüğü, 30. 12. 03, s. 37).

#### 4.1.2.6. Altıncı Toplantı

Araştırmacı altıncı toplantının görüntü kaydını izleyip çıkardığı özeti günlüğüne eklemiş ve toplantı öncesindeki ve sonrasındaki gelişmelere ise yine günlüğünde yer vermiştir. “Bugün güne yorgun başladım. Proje okuluna gidip gençleri görünce kendimi iyi hissetmeye başladım. Sabah kahvemi içerken neler yapacağımı tekrar gözden geçirdim. Sonrasında proje ile ilgili öğrencilerle konuşurken ilk haber geldi. Öğretmenlerimizden birinin (Duygu Öğretmen) bir yakını vefat etmiş, onun için 3 gün rapor almış. Ben de diğer öğretmenlerimle görüşüp ne yapalım diye sordum. Onlar da devam edelim dediler. Ben de öğle arası görüşmek üzere deyip ayrıldım. Öğretmenlerin birisi “proje odası, teknoloji sınıfından daha sıcak orada çalışabilir miyiz?” şeklinde isteğini dile getirince ben de elimden geleni yapmak için söz verdim.

Aşağı inip öğrenci arkadaşlardan rica ettim ve onlar da kabul ettiler. Ben de yavaş yavaş masanın üzerine materyalleri yerleştirmeye başladım, planlama hakkındaki notu, dosyayı, formları, öğretmen bilgi toplama formunu, kalemleri, oraya götürdüğüm programları ve bir fincan kahvemi. Daha zaman var diye kahve içmeyi planlamıştım ama öğretmenlerim sürpriz yapıp 5 dakika önce geldiler. Yaşasın, erken geldiler. Hoş bu arkadaşlar grubun erken gelenleri ama yine de toplantı zamanının 5 dakika öncesi doğru yolda olduğumuzu gösteriyor.

Öğretmenlerin gelmesi ile videonun kayıt düğmesine basıp oturumu başlattık. Ben liderliği öğretmenlerimizden birisinin yapmasını istedim. Fidan Öğretmen “Nasıl olsa sırayla yapacağız, çaresi yok, hadi yapmaya başlayalım bari” dedi ve söze başladı. Geçen haftadan yaptığımız planı hatırlayıp aktardı ve adım adım günlük planı yapmak için bizi yönlendirdi.

Planlama aşamasında öğretmenlerden bir tanesi “Biz kaynaştırma öğrencileri için bir şey yazmadık bu plana” şeklinde bir soru yöneltti. Aslında plana çeşitli materyaller ve öğretim teknikleri gibi şeyleri koyduk ama ben, soru için bekledikten sonra bu süreç içerisinde öğrencilerin akran destekli çalışmasının

istedikleri öğrenci için kolaylık sağlayacağını, ileri düzeyde olan öğrenci ya da aynı düzeyde olan öğrenciler için bunu uyarlayabileceklerini söyledim. Öğretmenlerden Fidan Hanım öğrencisinin başında durup kendisine yardım edilmediğinde yazı yazmadığını ya da herhangi bir görevi yapmadığını söyledi. Ben de iki öğrenciyi görevlendirip belli zaman aralıkları ile onları pekiştirdiğinde fazla sorun yaşamayacağını ve bunu mümkünse sınıfında denemesini istedim. O da bunun olabileceğini söyleyerek uygulamayı deneyeceğini söyledi. Bakalım ne olacak (Araştırmacı günlüğü, 7.01.04, s. 40–41).

Kaynaştırma öğrencileri için neler yapılabileceği, şimdiye kadar bunun hakkında konuşulmadığı belirtildi. Bu da öğretmenlerden gelen hoş bir öneriydi. Yetişkin öğrenmesinde etkili bir yol, soru sorulduktan sonra anlatılanlara ve uygulamalara dikkat çekmek daha kalıcı oluyor. Öğretmenlere materyal kullanımı, anlatım ve uygulama ile ilgili farklı stratejiler kullanmanın, özetle uyarlama yapmanın, kaynaştırma/özel gereksinimli öğrenciler için de etkili olacağı belirtildi. Bundan dolayı planlama sürecinde bu aşamalarda daha fazla durulduğu belirtildi. Bir öğretmenin, öğrencisi ile ilgili sorusu yanıtlandı ve sınıfında bunu uygulaması istendi. Geri dönüt bekleniyor (Araştırmacı Günlüğü, 7. 01. 04, s. 40, 41).

Toplantının sonunda grup lideri “Biz her ders için bu kadar zaman ayırıp plan yaparsak işimiz zor” dedi ama ben de biz bu planı 3 ders saati için yaptık, diğer derslerle de ilişkilendirdiğimiz için diğer ders içerikleri de belli oldu ve ayrıca zamanla bu sürenin daha da kısılacağını özellikle de ünitelendirilmiş yıllık planları (ÜYP) kendimiz hazırlarsak, bu sürecin çok daha kolay olacağını belirttim. Onlar da hak verdi, göreceğiz.

Aradaki tartışmalar güzeldi yeni fikirler ve getirilen önerilerin “A! bu olmaz!” sayısı bir hayli azaldı. Artık, olabilir, bunu kullanalım, denmeye başlandı. Hadi bakalım, artık değişim başladı sanırım. Neyse, plan süreci eğlenceliydi ve zamanın nasıl geçtiğini anlamadık (Günlük, 6. 01. 04, s. 40).

Ayrıca bir sonraki toplantıya kadar gönüllü olan bir öğretmenle gün belirlendi ve sınıf içi görüntü kaydı yapıldı. Kayıt saatinde öğretmen kendini iyi

hissetmediğini, bunun çok iyi bir kayıt olmayabileceğini belirtti. Araştırmacı da kaydın yapıldığı koşulların önemli olduğunu ve kaydın izleneceği zaman koşulların göz önünde bulundurulacağını dile getirdi. Öğretmen de kendisi için de fark etmeyeceğini belirterek kayıt yapılmasına izin verdi. Araştırmacı tarafından kayıt izlendi ve toplantıda nasıl kullanılabileceği konusunda hazırlık yapıldı” (Araştırmacı Günlüğü, 7.01.04, s.40–41).

#### **4.1.2.7. Yedinci Toplantı**

Yedinci toplantıda grup üyesi olan bir öğretmenin sınıf içerisinde yapılan kaydının izlenmesi planlanmıştır. Sınıf içi görüntü kaydının izlenmesi için teknoloji sınıfı, televizyon video gösterimi için hazırlanmıştır. Kaydın en iyi şekilde izlenebileceği açıda sıra ve masalar düzenlenmiştir. Bu hafta sınıf içi kaydının izlenmesi ve bu kayıt üzerine beyin fırtınası yapılması planlanmıştır. Öğretmenler geldikten sonra gündem tekrarlandı ve videonun nasıl izleneceğine birlikte karar verildi, bölüm bölüm izlenmesinin ve tartışılmasının zaman ve geri dönüt sağlama açısından daha iyi olacağı kararlaştırılmıştır.

Ders Giriş-İşleniş-Değerlendirme-Bitirme bölümleri altında izlenmiş, her bir aşamadaki işlenişlerin daha farklı nasıl yapılabileceği konusunda tartışılmıştır. Öğrencilerin bireysel okuma yaptığında hemen geri dönüt verilmesinin daha verimli olacağı belirtilmiştir. Okumasında sorun olanları tartışıp nasıl iyileştirme yoluna gidilebileceği tartışılmış ve sınıf içi okuma etkinliğinde alternatif olarak ne yapılabileceği konuşulmuştur.

Sınıf içi görüntü kaydı izlenmeye devam edilmiştir. Öğretmene izlenen bölümde ne yapmak istediği sorulmuştur.” Öğrencilerin bireysel ve grup halinde parçadan ne anladıklarını özetlediğini ifade etti. Bir öğretmen bu süreçte gürültü olduğunda ne yapılabileceğini sordu. Grup içerisinde neler yapılabileceği tartışıldı. Toplantı, okul rehber öğretmenin aynı salonda planladığı ve araştırmacıya haber verdiği toplantının yapılabilmesi için bitirildi... Toplantı sonrasında bir öğretmenim beni arayarak görüşmek istediğini belirtti. Görüşmede, öğretmenlerin birbirlerinin sınıf içi kaydını izlemekten rahatsız olduklarını belirttikleri söylendi. “Uygulama ile ilgili

konuşma ise öğretmenlerin sınıf içi ders kayıtlarını öğretmenlerin yanlış anladığı, Duygu öğretmenin yılların öğretmeni olduğu, onu nasıl eleştireceklerini söylemişler” (Araştırmacı günlüğü, 11. 02. 04, 28.02.2004, s. 31, 44, 53). Bu konu ile ilgili tez izleme komite üyeleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, “öğretmenlerin kendilerinin eleştirildiğinde grup içerisinde anlayamadığı insanların eleştiri yapmasının kırıncı olabileceği belirtildi. Bu nedenle bireysel izleme ve tartışma yapılabileceği kararına varılmıştır” (Karar Defteri, 28.02.04, s. 27).

#### **4.1.2.8. Sekizinci Toplantı (Araştırma Hakkında Geri Dönüt)**

Sekizinci toplantıda proje odası toplantı yeri olarak seçilmiştir. Toplantının gündemi ise sınıf içi görüntü kaydının kalan kısmının değerlendirilmesi, toplantıların genel değerlendirmesinin yapılması, bundan sonra öğretmenlerin bu tür bir uygulama yapmaya devam edip etmeyecekleri konusunda konuşulması oluşturmuştur. Öğretmenler, ikinci dönemde farklı gruplar oluşturma yoluna giderlerse araştırmacının bu şekilde çalışmaya katılıp katılmayacağını sormuşlardır. Araştırmacı katılacağını belirtmiştir.

Bir katılımcı, eğitim çıkışlı olmadığından dolayı bu toplantıların kendisi için çok iyi olduğunu, gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Diğer öğretmenler de bu toplantıların kendilerine ne oranda katkıda bulunduğu konusunda düşüncelerini dile getirmişlerdir. Araştırmacı eğitimci çalışma grubu içerisinde kendisinin de önerilen tekniklerin ve materyallerin uygulamasını birebir izleyebildiğini ifade etmiştir.

Birinci eğitimci çalışma grubu ile yapılan toplantıların gün, tarih ve saatleri ile ilgili özet bilgiler aşağıda(Tablo1’de) yer almaktadır. Bu grupta yapılan her toplantı tarih, saat, süre ve gün olarak Tablo 1’de belirtilmiştir.

**Tablo 1: Birinci Eğitimci Çalışma Grup Toplantı Tarih ve Saatleri**

Toplantı No	Tarih	Saat	Süre (Dakika)	Gün
1.	11.12.03	12.30–13.10	40 dakika	Perşembe
2.	16.12.03	12.40–13.30	50 dakika	Salı
3.	23.12.03	12.40–13.30	50 dakika	Salı
4.	26.12.03	12.55–13.40	45 dakika	Cuma
5.	30.12.03	13.05–13.40	35 dakika	Salı
6.	7.01.04	12.50–14.20	30 dakika	Çarşamba
7.	16.01.04	12.50–13.35	45 dakika	Cuma
8.	20.01.04	12.55–13.35	40 dakika	Salı

#### 4.1.3. Sınıf İçi Görüntü Kayıtları ve Geri Dönüt Çalışmaları

##### 4.1.3.1. Sınıf İçi Görüntü Kayıt Süreci

Tez izleme komitesi sınıf içi çekim yapılması ve toplantılarda izlenmesine yönelik bir planlama yapmıştır “Sınıfa gidildiğinde ne tür verilerin dikkate alınması gerektiğinde kaygı yaşanmaktadır. Modelin test edilmesi söz konusu; bundan dolayı öğretmenlerden gönüllü olan bir kişinin sınıfta görüntü kaydının yapılmasını ve bir toplantının konusu da bu çekimin tartışılması olabilir” (Karar defteri, 21. 11. 2003, s. 3). Daha önce belirtildiği üzere öğretmenlerin sınıf içi görüntü kayıtlarını toplantılarda seyretmek istemediklerine yönelik karar ile birlikte “Yıllık planların nasıl yapılacağı kadar, nasıl uygulandığının önemli olduğu” belirtilmiştir. Sınıf içi uygulamalar izlenmeden, masa başı toplantısı yapılamayacağı belirtilmiştir. Ayrıca, kültüre göre ve diğer değişkenlere, uyarılara göre modelin değiştirilebileceği” (Karar defteri, 28.02.2004, s. 26) ifade edilerek araştırmacının öğretmenlere destek sağlamada daha etkin çalışması önerilmiştir. Sonrasında öğretmenlerin bu kayıtları grup içerisinde izlemek istememesi Tez İzleme Komitesi’nde gündeme getirilmiş ve şu şekilde karara bağlanmıştır: Önceki toplantıda öğretmenlerle dört hafta daha planlarla ilgili toplantı yapılması ve sınıf içi uygulamalarının video kamera ile kayıt alınması kararının, öğretmenlerle

konuşulduğunda toplantılara devam etmek istemediklerini belirttiklerinden, sınıf içi görüntü kayıtlarının yapılabileceği söylenmiştir (Karar defteri, 28.02.2004, s. 26).

Öğretmenlerle bu konu tekrar konuşulduğunda, sınıf içi çekimlerin yapılabileceği ve birebir geri dönüt çalışmasının gerçekleştirilebileceği belirtilmiştir. Bu süreçte, öğretmenler araştırmacı ile işbirliği yaparak işleyecekleri dersleri, plan hazırlamayı ve kullanacakları materyalleri belirlemişler; sonrasında ise işleniş süreci ile ilgili hazırlıklarını yapmışlardır. Örneğin matematik dersi ile ilgili planlama yapan sınıf öğretmeni ile birlikte ne tür materyaller kullanılabileceği tartışılmış ve materyaller hazırlanmıştır. Materyallerin hazırlanma aşamasında, öğretim süreci içerisinde ve değerlendirme süreci içerisinde kullanılacak materyaller ayrı ayrı belirlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 18.03.2004, S. 92).

Çekim tarihleri süreç içerisinde de belirlenmiştir. Sınıf içi görüntü kayıtları yapılmıştır. Sadece bir öğretmenin grup süreci içerisinde ve sonrasında yapılmış birer çekimi vardır. Diğer öğretmenlerin ise sadece grup süreci bittikten sonra yapılan sınıf içi uygulama görüntü kayıtları bulunmaktadır. Bir öğretmen kendi sınıf içi görüntü kaydını yapmak istemiştir. Diğer öğretmenlerin uygulama çekimlerini araştırmacı yapmıştır. Çekimini kendi yapmak isteyen öğretmene, video kamera kullanımı anlatılmıştır. Sınıflarında çekim yapılacak diğer öğretmenlerin ise görüntü çekimi hakkında öğrencilerine bilgi vermeleri önerilmiştir.

İlk sınıf içi görüntü kaydı Fidan öğretmenin 29. 03. 2004 tarihinde Güzel Yazı dersinde yapılmıştır. Konu olarak güzel yazı dersi, el yazısı yazma becerisi seçilmiştir. Öğretmen derse konunun ne olduğu ve neler yapılacağından bahsederek başlamıştır. El yazısı ile ilgili geçmiş bilgileri tekrar edilmiş ve önceden belirlediği cümleleri tahtaya yazmıştır. Öğretmen bunları yazarken harflerin el yazısında birbirleri ile nasıl bağlantılandırıldığına dikkat çekmiştir. Yazılan örnekleri öğrencilerin defterlerine geçirmelerini istemiştir. Sonrasında sınıf öğretmeni öğrencilerin yazılarını kontrol ederek, birebir geri dönüt



sağlamıştır. Desteğe gereksinim duyan kaynaştırma ve risk grubu öğrencilerin yanına, görevini erken bitiren ve destek sağlayabilecek öğrenciler oturtulmuştur. Burada öğretmenin birebir destek sağlamasının yanında akran desteği de kullanılmıştır. Derste genel olarak planla paralel bir işleniş sergilenmiştir. Eğitimci çalışma grubu üyesi olan öğretmenlerin sınıf içi görüntü kayıtları, araştırmacının uzman görüşü olarak geliştirdiği ders işleniş değerlendirme formu kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmacı sınıf içi görüntü kayıtlarını izleyerek bu formda belirlenen kriterlere uygunluğu belirlemiştir. Ayrıca araştırmacının izlediği görüntü kayıtlarını eleştirel arkadaş grubundan iki meslektaşı izleyerek aynı şekilde işlenişin kriterle uygunluğunu belirlemişlerdir. Aşağıda (Tablo 2) bu formun birinci ders kaydına ilişkin bilgiler içeren örneğine yer verilmiştir.

**Tablo 2: Ders İşleniş Değerlendirme Formu (Birinci Ders)**

<b>İZLENECEK DAVRANIŞLAR</b>	<b>GÖZLENDİ</b>	<b>GÖZLENEMEDİ</b>
1. Derste işlenecek planlamaya uygun sınıfı fiziksel düzenleme.	√	
2. Amaç ve davranışları öğrencilere açıklama.	√	
3. İşlenecek konu ile geçmiş konular arasında bağlantı kurma.	√	
4. Konu işleniş ile ilgili bilgilendirme yapmak ve/veya yönergeler verme.	√	
5. Uygun araç-gereç ve materyaller kullanma.	√	
6. Ders anlatımında kullanılacak materyalleri tanıma.		Ek materyal kullanılmadı.
7. İşleniş sürecinde öğrencileri izleme ve geri dönüt sağlama.	√	
8. Konu anlatımı ve/veya ders işlenişinde öğrencilerin bireysel öğrenme özellikleri dikkate alınarak uygun öğretim teknik ve stratejileri kullanma.	√	
9. Konu işleniş sonunda amaç ve davranışlara uygun özetleme yapma.		√
10. Öğrencilerin işleniş ile ilgili öğrenmelerinin düzeylerini belirleyici değerlendirme kullanarak değerlendirme yapma ve geri dönüt sağlama.	√	
11. Gereksinim duyulan ödevlendirmeleri yapma.		√

İkinci sınıf içi görüntü kaydı ise, aynı tarihte Fatoş öğretmenin sınıfında aynı ders ve aynı konuda yapılmıştır. Arka arkaya iki ders saatinde aynı konu iki farklı sınıfta uygulanmıştır. İki öğretmen ortak planlama ve paylaşım yoluna gitmişlerdir. İki öğretmenin sınıfında da benzer bir işleniş ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışlarının ve bireysel özelliklerinin küçük farklılıklar ortaya çıkardığı düşünülmüştür. Örneğin, öğrencilerin kameraya verdikleri tepkiler, öğretmenleri ile iletişimleri ve birbirlerine destek sağlamaları konusunda farklılıklar gözlenmiştir.

Üçüncü olarak; Duygu öğretmenin görüntü kaydı 1. 04. 2004 tarihinde matematik dersinde yapılmıştır. Matematik dersinde “7, 8, 9 basamaklı doğal sayılarla çıkarma işlemi” konu olarak seçilmiştir. İşbirlikli öğrenme, süreç içerisinde kullanılmıştır. Sınıfta kaynaştırma ve risk grubu öğrenciler dikkate alınarak tepegöz, işlemlerin yazılı olduğu asetatlar ve oyun kartları kullanılmıştır. Sınıf, işbirlikli öğrenme için düzenlenmiştir. Öğretmen dersin konusunu açıklayarak derse başlamıştır. Konuyu anlattıktan sonra, işbirlikli öğrenmenin nasıl yapılacağını anlatmıştır. Sonrasında tepegözü kullanarak işlemleri yansıtmış ve işlemleri gönüllü olan öğrencilerden birisini seçerek yapmasını sağlamıştır. Diğer öğrencilerin de işlemi defterlerine yapmalarını istemiştir. Sonrasında ise grup içerisinde işlemlerin yapılması ve grup içerisinde birbirlerine yardım etmelerini söylemiştir. İşlemler yapıldıktan sonra öğrencilerden bazıları işlemleri tahtada çözmüşlerdir. Öğretmen, öğrencilerden değerlendirmeye yönelik bir deste bozmasız, bir deste bozmalı ve bir de basamaklarda boş bırakılan sayı değerini bulmaya yönelik 3 işlem oluşturarak kendilerini değerlendirmelerini istemiştir. Öğrenciler soruları yazıp kendi grupları içerisinde birbirlerine yardım sağladıktan sonra, değerlendirme kâğıtlarını gruplar arasında değiştirmelerini istemiştir. Bu şekilde işlemlerin doğru olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu yolla sınıfın ders sonu bu beceriye yönelik genel değerlendirmesine ulaşılmıştır.

Sonuncu sınıf içi görüntü kaydı ise Togan öğretmenin sınıfında 22. 04. 2004 tarihinde Güzel Yazı ve Konuşma dersinde yapılmıştır. Öğretmen, öncelikli

olarak sınıfta tepegöz kullanımını anlatmıştır. Sonrasında, ders içerisinde öğrenciler gruplar halinde önceden yaptıkları, araştırma sonuçlarını arkadaşlarına aktarmışlardır. Tepegöz kullanarak sunumlarında raporlaştırmayı da daha formal hale getirmişlerdir. Gruplar sırayla sunumlarını gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen sunum sürecinde öğrencilere geri dönütler sağlamış ve aynı zamanda dinleyicilerden de soru ve öneriler almalarını sağlamıştır. Öğrenciler tarafından seçilmiş olan konular ise “Atatürk’ün hayatı, çocuk hakları, çocuk işçiler, doğadaki canlılar (virüsler) vb.” şeklindedir.

Bu görüntü kayıtlarının yapılmasından sonra öğretmenlerle geri dönüt çalışmaları yapılmıştır. Geri dönüt çalışmaları için öğretmenlerden uygun zaman istendiğinde, okul sonrasına kalamayacaklarını, ya teneffüslerde ya da öğle aralarında yapabileceklerini belirtmişlerdir. Ses kaydının yapılması için sessiz bir ortam konusunda sıkıntı yaşamamak için stajyer öğrencilerin, öğretmenlerin sınıflarına girerek o ders için öğretmenin yerini alması sağlanmış ve ders saatleri içerisinde geri dönüt çalışmaları yapılmaya çalışılmıştır. Araştırma süreci videodan sergilenmesine rağmen, öğretmenler hemen süreci anlatmaya başlamış ve görüntü kayıtlarına bağlı kalmamışlardır.

Sınıf içi görüntü kayıtları için yapılan geri dönüt çalışmalarında öğretmenlerin çoğunlukla yaptıkları planları uygulamaya geçirdikleri ifade edilmiştir. Bir öğretmen planda uymayı unuttuğu noktayı şu şekilde dile getirmiştir “Şeyi unuttum, öğrencilerin daha önce yaptığı çalışmaları göstermeyi unuttum en başta, karşılaştırma yaptırmadım.”. Ders planında öğrencilere işleniş öncesinde el yazısı ile ilgili olumlu ve olumsuz örnekleri gösterme yer almaktaydı. Bunun nedeninin video kamera ile görüntü kaydının yapılmasından dolayı öğretmenin ve öğrencilerin dikkatlerinin dağılması olabilir. Bu öğretmen kendi planı ve uygulaması hakkında diğer düşünceleri ise “Güzel yazı örnekleri gösterilebilir, onları aslında hazırlamıştım ama derse girerken heyecandan göstermeyi unuttum. Yazı konusunda çok çalışma yaptırmak gerekir, ne yazık ki yazı konusunda çok çalışma yaptırmıyoruz. Konular çok ağır, o yüzden yazı konusunda 4., 5. sınıflarda çok fazla

durulamıyor. Aslında 4-5'e kadar öğrenmeleri bu sınıfta pekiştirme yapılması gerekiyor. Benim hala el yazısını bırakın, normal yazı yazarken çok fazla hata yapan öğrencim var. Hatta dikte yaptırırken yetiştiremeyenler var.” şeklinde ifade etmiştir. Bu açıklamadan güzel yazı dersinin diğer derslerle karşılaştırıldığında öğrencilerin gereksinimini çok fazla karşılamadığını ve 5. sınıf düzeyinde öğrencilerin yazma ve dikte çalışmalarında olmaları gereken performansı gösteremedikleri gibi bir düşünce oluşmuştur. Öğretmen ayrıca işlediği ders ile ilgili çok fazla materyal kullanılamayacağı konusunda düşüncelerini “... o ders için çok fazla materyal kullanma seçeneği yok.” şeklinde aktarmıştır (Geri Dönüt Çalışması, S. 6, 03.04.2004).

Aynı planlamayı yapan diğer öğretmenin sınıf içi uygulaması da benzer şekilde gelişmiştir. Bu sınıfta öğretmen öğrencilere konu ile ilgili örnekler göstermiştir. Hazırladığı planın sınıf içerisinde uygulanmasına yönelik öğretmenin geri dönüt çalışmasındaki görüşmeleri ise şu şekilde özetlenmiştir: “Dersin başlangıcında öğrencilere örnek gösterildi, önceki öğrenmeleri kontrol edildi, motivasyon sağlandı. Daha sonra da el yazısı yazarken neler yaptıkları ve yapmaları gerektiği tekrarlandı. Bu uygulama planla bire bir uygun gitmiştir...” (Geri Dönüt Çalışması, S. 3, 03.04.2004). Sınıf içerisindeki uygulamalar ile yapılan plan arasında farklılık görülmemiştir.

Sınıf içerisinde el yazısı yazma ile sorunu olan öğrencilere model olması için kurallara uygun el yazısı yazan arkadaşları belirlenerek yan yana oturtulmuş ve öğrencilerin birbirlerine destek vermeleri sağlanmıştır. Bu uygulama iki öğretmenin sürecinde de gözlemlenmiştir. Öğrencilerin akran öğretimi sürecinde uyumlu oldukları ve hiç sorun yaşamamış olmaları dikkat çekmiştir. Yanına oturdukları arkadaşlarından rahatlıkla yardım istedikleri ve onlarında bu isteklere olumlu cevaplar vermeleri sınıf atmosferi hakkında da bilgi vermiştir.

Üçüncü sınıf içi görüntü kaydını ise matematik dersi ile planlama yapılmış olan sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğretmen tarafından çıkarma işleminin değerlendirilmesi işlenecek konu olarak belirlenmiştir. Hazırlanan plan ile sınıf

içerisindeki dersin uygulanışı uyumlu olmuştur. Planlama ve uygulama birbirine paralel şekilde yapılmıştır. Öğretmenle yapılan ortak plan içerisinde öğretmenin ders işleniş aşamasında rolünün öğretici rolünden rehber rolüne dönüştürülmesi düşünülmüştür. Öğretmenin sınıf içerisinde küçük gruplar oluşturarak önceden hazırlanmış soruların tepegöz yardımı ile sunulması ve öğrencilerin bu soruları önce bireysel sonrasında ise grup içerisinde bir birlerine destek vermelerine yönelik bir uygulama oluşturulmuştur. Öğretmen işleniş sürecinde sadece asetat değiştirmiş, yönerge vermiş, öğrenciler istediğinde bireysel ya da küçük grup yardımı sağlamış ve öğrencileri gözlemlemiştir. Bu değişen rol ise öğretmenin kendi cümleleri ile şu şekilde ifade edilmiştir “yani ben kendimi paralıyorum, kendim çalışıyorum, ben kendim öyle anlatınca zannediyorum ki anlıyor çocuklar. Çocuklar kendi tahtaya kalkıp veya sırasında kümelerle ödevlendirdiğimde onlar için de benim için de kolay oldu... Artık o yönden kendimi geri plana çektim. Şimdi onları çalıştırıyorum... kendim yapayım, anlatayım iyice onlar anlasınlar diye düşünüyordum... hani kendileri yapsın hani yanlış yapsın yanlışını da görsün. Yanlışını gören hani doğrusunu da görür. Öyle öyle daha çok onlar çalışıyor, ... bu ünite de küme çalışması yaptım mesela, kümeler kendileri araştırdılar, saydam yaptılar duvarlara kendi ....araştırdıklarını yazdılar astılar, resimler yaptılar astılar.” (Geri Dönüt Çalışması, S. 2, 03.04.2004). Öğretmenin geri dönüt çalışmasına yönelik yapılan görüşmede bu tür çalışmalar ile öğrencilerin daha aktif olduğu ve kendi öğrenmeleri üzerinde söz sahibi olduklarında kendilerine güvenlerinin arttığı, öğrenmek için isteklerinin ve motivasyonlarının arttığına görüldüğü düşünülmektedir.

Bu araştırmada ön değerlendirme ve son değerlendirme yapılabilecek sadece bir öğretmenin sınıf içi görüntü kayıtları elde edilebilmiştir. Sınıf öğretmenin ilk kaydının yapılması aşamasında öğretmenin üç günlük bir rapor sonrasında döndüğü ve rapor alma nedenin de yakın bir akrabasını kaybettiği göz önünde bulundurulması için burada yer almasının önemli olduğu düşünülmüştür. Öğretmenin bu sınıf kaydı yapıldığı zaman kendi yaptığı bir planlamanın olmadığı ve dersle ilgili materyal hazırlamadığını belirtmiştir. Bunun normal uygulamalarından çok farklı olup olmadığı sorulduğundaysa

çok fazla fark olmadığını ayrıca bu konuyu bir önceki hafta işlediklerini ve tekrar edeceklerini belirtmiştir. Bu nedenle sınıf çekiminin yapılması yönünde karar alınmıştır.

Öğretmen öğrencilerden defterlerini ve kitaplarını çıkarmalarını istemiştir. Sonra hangi konuyu işleyeceklerini, konunun olduğu sayfayı söyleyerek kitaplarını açmalarını ve okumalarını söylemiştir. Öğrenciler kitaplarını açıp konuyu okumuşlardır. Daha sonra öğrencilerden gönüllü olanlar arasından bir kısmına konu okutulmuştur. Konu ile ilgili ders kitabında yer alan okuduğunu anlama soruları kullanılarak soruların cevapları bulunmaya çalışılmıştır. Sorular bireysel ve bütün sınıf olarak cevaplandıktan sonra ders ziline çalması ile konu işlenişi bitirilmiştir. Normal süreç incelendiğinde ders kitabındaki sürece uygun bir işleniş gözlemlenmiştir. Fakat öğretmenin öğrencilerinin gereksinimlerine uygun şekilde bir planlama yaparak ve kitap dışında etkinlikler ya da materyaller kullanarak öğrencileri öğrenmeye motive olmalarını ve dersten daha çok şey öğrenmelerini sağlaması mümkün görülmektedir. Metni okuma, okuduğunu anlama ile ilgili farklı materyal ve teknikler kullanılması ile öğrencilerin kitaptaki cümleleri aynı şekilde kullanarak sorulara cevaplar bulması engellenebilirdi. Ayrıca öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgi toplaması, metinde verilen bilgileri kendi yaşantılarında ve deneyimlerinde var olan bilgiler ile bütünleştirmeleri sağlanabilirdi. Burada okuduğunu anlama etkinliğinin metinden alınan bilgileri yine bilgi düzeyinde tekrar etmekten ileriye gidemediği görülmüştür. Bunlara ek olarak planlama ile ilgili ele alınan bir diğer konu ise risk grubu öğrencilerin ders içerisindeki etkinliklere katılımının sağlandığı görülememiştir. Onların düzeylerine ve sınıfın geneline uygun bir ders planlama ve işleniş uyarlaması yapılmadığı gözlemlenmiştir.

Sınıf içi görüntü kayıtları ile ilgili yapılan gözlemler ve edinilen düşüncelerin aktarımında var olması gereken kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Fakat bu dersin işlenişinde öğretmenin o günkü özel durumunu da göz önünde bulundurmanın önemli olduğu düşünülmüştür. Öğretmenin ikinci sınıf içi planlama ve uygulama çekimi ile ilk sınıf içi uygulama görüntü kayıtları

karşılaştırıldığında açıkça gözlemlenebilen farkların ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmenin sınıfa hazırlıklı girmesi, öğrencilerinin farklı gereksinimlerine uygun uyarlamalar yapmış olması, materyal kullanması ve öğrencilerle kendi öğrenme sorumluluklarını paylaşması ilk aşamada dikkat çeken belirgin farklar olmuştur. Öğrencilerin dersin işlenişine katılımları, paylaşımcı olmaları, birbirlerine akran desteği sağlamaları ve bu türde işlenecek derslerin daha fazla olmasını istedikleri gibi gözlemler ve geri dönütler öğrenciler açısından da farklılıkların algılanabildiğini ortaya koymuştur. Bu ders içerisinde kaynaştırma ve risk grubu öğrencilerin derse katılımlarının daha fazla olduğu ve hatta sonrasında yapılan değerlendirmede sergiledikleri başarının diğer akranlarının başarısına eşit olduğu görülmüştür. Öğretmenin bu ders içerisinde rehberlik yapmış olması, kendini öğretimin merkezinden uzaklaştırmış olması, onun öğrencileri daha iyi gözlemleyebilmesini ve bireysel olarak öğrencilere daha fazla zaman ayırabilmesini desteklemiştir. Bu gözlem ve düşünceler yukarıda da bahsedildiği gibi öğretmen tarafından da araştırmacıya geri dönüt olarak sağlanmıştır. Ayrıca özel gereksinimli öğrencisi ve sınıfın geneli hakkındaki görüşlerini “Tahtaya da kaldırdım onu, farkında mısın? ilk onu kaldırdım gayet güzel yaptı. Katılımı falan çok iyiydi. Aynı işlemi yaptı yani. Gözle görülür bir fark yoktu onda. Başka ne vardı. Sınıfta şey olmadı yani kaynamaya benzer bir şey yoktu, hani başıboşluk olmadı... Çocukların katılımı iyiydi. Birbirleriyle yardımlaşmaları güzeldi” cümleleri ile özetlemiştir (Geri Dönüt Çalışması, S. 1, 03.04.04).

Son olarak 4. grup üyesinin sınıf içi görüntü kaydı için gün belirlendi. Bu sınıf için grup toplantılarında 3-N tekniği tanıtıldıktan sonra yürütülen bir projenin son aşaması kayıt edilmiştir. Öğretmen kendi öğrencilerinin belirledikleri konularda 3-N tekniğini ve aracını kullanarak araştırma yapmalarını ve araştırma sonuçlarını raporlaştırarak her grubun sunu yapmasını planlamıştır. Sunumların kamera kaydının alınması ve öğrenci gruplarından birkaç tanesinin sunum dosyalarının alınması ile bu dersin verileri elde edilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları araştırmaları yansılar ile sunmuş olmaları, kendi grupları içerisinde görev paylaşımı yapmaları, farklı kaynaklardan araştırma

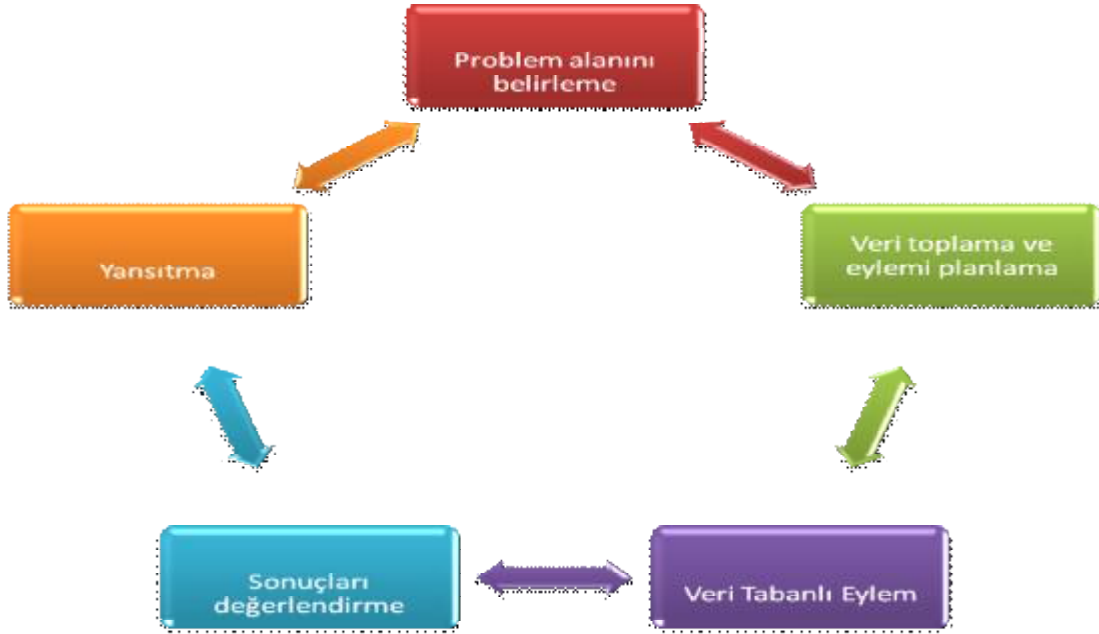
yapmaları ve hazırladıkları sunumları sınıf içerisinde uygun şekilde tartışmaları dikkat çeken konular arasındadır. Öğrencilerin arkadaşlarını dikkatlice dinlemeleri, dinlerken not almaları, sunum sonrasında sorular sormaları ve eleştiri yapmaları bu dersin işleniş içerisinde rastlanılan olumlu yönlerdir. İşleniş içerisinde öğretmenin görüntü kaydını kamera ayaklığı kullanmadan kendisinin yapması ile öğrencilere gereken rehberliği yapamadığını düşündürse de süreç içerisinde bu sorunu çözüme ulaştırmıştır. Öğretmen ise bu öğrencilerin birebir ilk kez tepegöz kullandığını belirttiğinde sunumlara öğrencilerin ne kadar hazırlık yaptığını tahmin etmek zor olmayacaktır. Bu proje sürecinde öğrencilerin okul kütüphanesinden, çevre kütüphanelerden ve öğretmenlerinin onlara sağladığı farklı kaynaklardan araştırma yaptıkları ayrıca süreç içerisinde görülmüştür. Öğretmen daha önce aynı dersi verdiğini, fakat bu yıl proje yapmanın etkisinin olumlu sonuçlarını öğrencileri üzerinde gördüğünü belirtmiştir “...Bugüne kadar öğrencilerime ne öğrenmek istediklerini, neler bildiklerini (bu yolla), ne öğrendiklerinin kendileri tarafından bildirilmesini sormamışım. Öğrencilere fotokopi çekip de doldurmalarını söylediğimde önce anlayamadılar. Biraz açıklama yapıp formları doldurduklarında öğrencilerin gözleri ışıltı ışıltı...”(Öğretmen Günlükleri, 16.12.03, s. 24).

**Tablo 3: Birinci Grup Sınıf İçi Görüntü Kayıt Geri Dönüt Toplantıları**

Öğretmen kodu	Tarih	Süre	Konu
Fidan	29. 04. 2004	10'.01”	Güzel yazı
Fatoş	29. 04. 2004	9'.49”	Güzel yazı
Duygu	29. 04. 2004	7'.36”	Çıkarma/Matematik dersi
Togan	3.05.2004	Yazılı	Güzel konuşma ve yazma



Araştırma süreci içerisinde bu aşamaya kadar olan bölüm için yöntemde belirtilen McNiff'in (2002) döngüsüne benzer bir eylem araştırması döngüsü ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın ilk grubunda oluşan araştırma döngüsünün görünümü şekil 5'de yer almaktadır.



**Şekil 5:** Birinci Eğitimci Çalışma Grup Süreç Döngüsü

Araştırma sürecinin ilk aşaması bir değerlendirme toplantısı yapılarak tamamlanmıştır. Böylece araştırmanın ikinci aşamasına başlanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında öğretmen çalışma gruplarının sınıflarında kaynaştırma ve risk grubu öğrenciler olan 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenleri ile yapılması planlanmıştır. Oluşturulması kabul edilen bu gruplara da araştırmanın ikinci aşaması için planlandığı şekilde birinci gruplarda yer alan 5. sınıf öğretmenlerinin liderlik yapması planlanmıştır. İkinci gruplara liderlik yapacak öğretmenlere eğitimci çalışma grup sürecini ve liderin grup içerisindeki görevleri hatırlatılmak üzere bir toplantı planlanmış ve bu toplantı "Üst Bilişsel Değerlendirme Toplantısı" olarak adlandırılmıştır. Bu toplantıda öğretmenler bir sonraki eğitim-öğretim yılında okutabilecekleri olası sınıflara göre çalışacakları ikinci eğitimci gruplarını seçmişlerdir.

Üst bilişsel toplantının temel amacı eğitimci çalışma grubuna katılan öğretmenlerin grup süresince eğitimci çalışma grup modeli, grup liderliği ve grup konusu ile ilgili ne bildikleri, neler öğrendikleri ve öğrenme gereksinimlerinin neler olduğunu belirleyebilmek olmuştur. Süreç içerisinde yapılan çalışmaların bütünleştirilerek eğitimci çalışma grup modeli ve eğitimci çalışma grup işleyişi ile ilgili öğretmenlerin bütünsel bir bilgi birikimine ulaşmaları üst bilişsel toplantı yoluyla sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin önerileri ve süreç içerisindeki gelişmeler doğrultusunda ikinci grupların oluşturulmasına karar verilmiştir. Tez izleme toplantısında birinci grup öğretmenlerinin liderlik rolünü üstlenerek ikinci grupları yürütmeleri önerisi getirilmiştir. Bu sürecin sağlıklı yürütülebilmesi içinse öğretmenlere ilk grup sürecinin nasıl yürütüldüğü ve liderlik rolü üzerine bilgilendirilmeleri için bir toplantı yapılması gerektiği belirtilmiştir. Süreç, araştırma karar defterinde şu şekilde yer almıştır: "...Öğretmenlere acilen bireysel geri dönüt verilmeli. Öğretmenlerle toplantılarda neler yapıldığını, liderlik rolünün nasıl belirlendiğini, onların neler düşündüklerini ve onlarla süreç içerisinde yapılan hazırlıklar ve işleyişler hakkında neler yapıldığını özetlemem önerildi. Daha sonra da öğretmenlerin gruplar oluşturarak liderlik yapmaları sağlanacak..." (10.Nisan.2004, Üçüncü Tez İzleme Toplantısı, s. 47). Aşağıda bu süreç ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

#### **4.1.4. Eğitimci Çalışma Grup Süreci ve Eğitimci Çalışma Grup Modeli Üst Bilişsel Değerlendirme Toplantısı**

Öğretmenlerle görüşülerek üst bilişsel değerlendirme toplantısı için tarih belirlenmiş ve toplantı için gerekli olan hazırlıklar yapılmıştır. Toplantı tarihi olarak 13. 05. 2004, öğle arası belirlenmiştir. Toplantı günü araştırmacı ve bir öğretmen, proje odasını düzenlemiştir. Düzenleme, oturulacak ortamın hazırlanması, video kameranın kurulması ve grup üyelerinin kaydının yapılabileceği şekilde objektif açısının ayarlanması şeklinde bir rutin ortaya çıkmıştır. Düzenleme yapıldıktan sonra, öğretmenlerin gelmesi ile toplantı başlamıştır. Toplantıda öğretmenlerle tartışarak sürecin çıkarılması, sürecin yazılı hale dönüştürülmesi ve liderin rolünün açıklanması yer almıştır. Bu toplantı süreci ayrıntılı olarak aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerden biri “Bizim ilk sorunumuz öğrencide kalıcı öğrenmeyi sağlamak; çünkü öğretiyoruz; bir bakıyoruz ki üç gün sonra unutmuş, bir başka konuyla bağlantı kurmakta zorluk çekiyoruz. Bunu ders işleme yöntemimizle yapabiliriz dedik, karar aldık, ders planlarına geçilerek araç gereçler yapalım dedik. Daha sonra yapılan planlarla ilgili ders işlenişine geçildi. Kalıcı öğrenmeyi sağlamak için ders planını uygulamaya nasıl yansıtabiliriz konusunu tartıştık...” (Üst Bilişsel Değerlendirme Toplantısı Görüntü Kaydı, 13.05.04, 00.03'-05.35').

Tartışılanlar tahtaya özetlenmiştir: “Önce grubu topladık, grupta gereksinim belirledik, konuşmada, sıra almada problem oluyor diye grup üyelerinin sayısını azalttık, gereksinim belirlendi, grup sadece beşinci sınıf öğretmenlerinden oluşturuldu. Daha sonra belirlediğimiz gereksinime göre materyaller dağıtıldı, bir hafta materyaller hakkında konuşuldu, öğrenme yöntemleri ve sonra yönetmeliğe göre günlük ders planlarının nasıl hazırlanacağı tartışıldı. Zaten temeldeki sıkıntı yeni planlardaki farklılıklar nasıl olacak, bunlar sınıfa nasıl uyarlanacak, ayrıntılar nasıl yer alacak idi. Süreç içerisinde materyal hazırladık, materyalleri tartıştık, sınıf çekimleri yapıldı, var olan planın üzerinde tartışma yaptık, daha sonra yeni bir plan yapıp onu görelim dedik ve yönetmeliğe uygun yeni bir plan hazırladık. Yeni plan hazırlanırken amaç, davranış nasıl belirlenir, kaynaştırma ve risk grubu olan ve olmayan öğrencilerin seviyesine nasıl uyarlırsın, işlenişte, özellikle materyal kullanımında, öğrenci katılımını sağlamada ne tür teknikler kullanılır, onlar tartışıldı” (Üst Bilişsel Değerlendirme Toplantısı Görüntü Kaydı, 13.05.04, 00.03'-05.35').

Toplantıda ayrıca “...değerlendirme kısmında neler yaparız konusu tartışıldı. Öğretmenlerin hepsi çok tartıştıklarını ifade ettiler. Bir öğretmen 3-N' yi sınıfta öğretmek uyguladığını, çocukların kendilerini sorgulamayı öğrendiklerini anlattı. Akran desteği öne çıktı ve çok yararlı oldu. Öğretmen yardımı olmadan çocuklar birbirlerine destek verdiler. Bilgiyi alan çocuk ve veren çocukta memnun oldu, böylece aralarında bir iletişim oluştu”. “Bundan sonra sınıf içi görüntü kayıtlarını tartıştık. Planları, işleniş açısından gözlemlemeye

çalıştık. Sonrasında ders planları hazırladık, grup içerisinde edindiğimiz bilgilere göre bunları sınıf içerisinde uyguladık. Öğretmenler, “İnternette gelen hazır planlardan daha iyi planlar oluşturduk.” diye belirttiler. Bu konuyu öğretmenler kurulunda tartıştığımızda günlük plan hazırlamak için bir ekip oluşturulması önerisi geldi...” (Üst Bilişsel Değerlendirme Toplantısı Görüntü Kaydı, 13.05.04, 00.03’-05.35’).

Genel olarak eğitimci çalışma gruplarında neler yapıldığı basamak basamak anlatıldı. Araştırmacı, öğretmenlere grup liderlerinin neler yaptıklarını açıklayarak, onların liderlik konusunda düşüncelerini aldı. Öğretmenler lider olarak neler yapabileceklerini söylediler. Liderin görevleri, sorumlulukları belirtildi. Bu aşamada biz burada ne yaptık, çevredeki insanlara bunu nasıl duyurabiliriz diye sorulduğunda, öğretmenler başka gruplarla bu çalışmayı yürütebileceklerini belirttiler (Üst Bilişsel Toplantı Görüntü Kaydı, 13.05.04, 07.42’-13.02’). Grup liderinin görevleri de üst bilişsel toplantı içerisinde tartışılan konular arasında yerini almıştır. Üzerinde durulan grup liderinin temel görevleri şöyledir: üyelerin deneyim paylaşımlarını destekleyici stratejiler ve ifadeler oluşturma, katılımcıların kuram ve pratiğin arasında bağlantı kurmalarını destekleyecek ölçütleri oluşturmalarına yardım etmek, kişisel çatışmaların ılımlı geçmesini sağlamak ve güvenilir bir ortam oluşturmak, grup sürecini yansıtmak, kişisel ilişkileri açıkça tartışmak ve bunu okul genelindeki konulara bağlayabilmek, farklı seslerin katılımını sağlayarak bir tek kişinin grubun bütün zamanını almasına engel olmak, konuşmaların akıcı olmasını sağlamak ve üyelerin soru sorarak, önerileri özetleyerek yansıtmak yapmalarını sağlamak, yapının izlenmesi ve pekiştirilmesi ile oturumun başında ve sonunda yapının ve izlemenin yapılmasını sağlamak, grup tartışmasını genişletebilecek ve zenginleştirebilecek kaynaklar sağlamak, aktif katılımcı olmaktan geriye çekilmek ve nerede gruba katılacağını ve neleri paylaşacağını bilmek. Toplantıda ortaya çıkan lider görevleri alanyazınla tutarlılık sergilemiştir (Birchak, ve diğ.,1998; Weaver, Calliari ve Rentsch, 2004).

Birinci gruplarla yapılan eğitimci çalışma grup işleyiş süreci ile ilgili toplantı sonrasında iki öğretmen birinci sınıfları, bir öğretmen üçüncü sınıfları ve bir öğretmen de ikinci sınıfları seçerek ikinci grupların oluşturulmasına yönelik ilk adım atılmıştır. Öğretmenlerden birinci ve üçüncü sınıfları seçenler öğretmenlerin bu sınıfları seçmelerinin temel nedeninin gelecek yıl okutmayı düşündükleri sınıf düzeyleri için hazırlık yapmak olduğunu belirtilmiştir. İkinci sınıfları seçen öğretmen ise kendisine kalan iki sınıf düzeyinden birisine karar vermiştir.

#### **4.1.5. İkinci Eğitimci Çalışma Grupları**

##### **4.1.5.1. İkinci Gruplar için Gönüllü Bulunması ve İlk Toplantıların Belirlenmesi**

İkinci eğitimci çalışma gruplarının oluşturulması amacıyla 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenleri ile küçük gruplar halinde toplantılar yapılmıştır. Bu toplantılarda gruplara liderlik yapacak öğretmenler eğitimci çalışma grup modelini öğretmenlere kısaca özetlemiştir. Grup liderleri kendi deneyimlerinden ve üst bilişsel değerlendirme toplantısından edindikleri bilgileri kullanarak meslektaşlarına gerek duyulan açıklamaları yapmışlardır. 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenleri toplantıların konusu, zamanı ve nasıl yapılacağı konusunda sorular sormuşlardır. Birkaç öğretmen dışında diğer öğretmenler eğitimci çalışma gruplarına katılmayı kabul etmişlerdir. Her grubun ilk toplantıları için gün ve saat belirlendikten sonra toplantı zamanı beklenmiştir.

İkinci eğitimci çalışma gruplarının işleyişinin anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak amacıyla toplantıların nasıl ve ne zamanlar gerçekleştiği, konuların neler olduğu Tablo 4 ve 5'de özetlenmiştir.

**Tablo 4: İkinci Gruplar Toplantı Tarih Ve Saatleri**

Toplantı	Tarihleri	Günleri	Saatler ve Liderler	Süresi	Katılımcı sayısı
1. (Kayıtsız)	14. 05. 2004	Cuma	12:45–13:20	35'	16
2. (Kayıtsız)	17. 05. 2004	Pazartesi	12:50–13:15	25'	4
3.	18. 05. 2004 1. sınıflar	Salı	12:40–13:20 Fatoş-Fidan	40'	6
4.	21. 05. 2004 2. sınıflar	Cuma	12:50–13:20 Togan	30'	5
5.	25. 05. 204 1. sınıflar	Salı	12:50–13:20 Fatoş-Fidan	30'	6
6.	26. 05. 2004 2.sınıflar	Çarşamba	12:30–13:20 Togan	50'	5
7.	27. 05. 2004 3. sınıflar	Perşembe	12:45–13:20 Duygu	35'	5
8.	1. 06. 2004 1. sınıflar	Salı	12:35–13:20 Fatoş-Fidan	45'	6
9.	2. 06. 2004 3. sınıflar	Çarşamba	12.55–13:20 Duygu	25'	5
10.	3. 06. 2004 2. sınıflar	Perşembe	12:40–13:30 Togan	50'	5
11.	8. 06. 2004 1. sınıflar	Salı	12:50–13:30 Fatoş-Fidan	40'	6
12.	9. 06. 2004 3. sınıflar	Çarşamba	12:50–13:20 Duygu	30'	5
13.	10. 06. 2004 2. sınıflar	Perşembe	12:40–13:25 Togan	45'	5
14.	23. 06. 2004 2. sınıflar	Çarşamba	13:50–14:45 Togan-Araş.	55'	5
15.	24. 06. 2004 1. ve 3. sınıflar	Perşembe	11:30–12:25 Araş.-Liderler	55'	11

**Tablo 5: İkinci Gruplarda Toplantı Zamanları ve Gündemleri**

Tarih	Saat	Toplantı Gündemi
14.05.2004 Cuma	12:45– 13:20	Toplantılarda her öğretmen katılmayı kabul etti. Birkaç öğretmen isteksiz davranırsa da sonradan kendi aralarında ikna çalışması sonucu katılma kararı aldı. Gruplar kendi aralarında günler belirlediler. 1. sınıflar Salı, 2. sınıflar Perşembe, 3. sınıflar Cuma olacak.
17.05.2004 Pazartesi	12:50– 13:15	İlk grupta yer alan 5. sınıf öğretmenleri ile toplantı yapıldı. Dokümanlar dağıtıldı.
18.05.2004 Salı	12:40– 13:20	Birinci sınıfların ilk toplantısı gerçekleştirildi. Gereksinim belirleme yapıldı ve çalışılacak konu kararlaştırıldı.
21.05.2004 Cuma	12:50– 13:20	İkinci sınıflarla toplandı, gereksinim belirleme ve çalışılacak konular belirlendi.
25.05.2004 Salı	12:50– 13:20	Birinci sınıflarla matematik öğretiminin temeli, kavramlar tartışıldı, rakam ve sayı öğretiminden bahsedildi.
26.05.2004 Çarşamba	12:30– 13:20	İkinci sınıflarda matematik öğretimi ile ilgili görülen problemler ve öğrencilerin yaşadıkları spesifik sorunlar belirlendi.
27.05.2004 Perşembe	12:45– 13:20	Üçüncü sınıflarla toplantı yapıldı, gereksinim belirlendi ve süreç anlatıldı.
1.06.2004 Salı	12:35– 13:20	Birinci sınıflarla öğretim sürecinin aile ve öğrenci kısmı tartışılıyor. Eğitim-öğretim programının öğretime etkileri hakkında konuşuldu.
2.06.2004 Çarşamba	12:55– 13:20	Üçüncü sınıflarla toplantıda sorun çıktı. Toplama-çıkarma konuşulacakken, bu toplantıların zorunlu olup olmadığı soruldu, katılmak istemediklerini belirttiler. Toplantılara yönelik yeniden grubun katılımının sağlanıp sağlanamayacağı tartışıldı. Konu bir sonraki haftaya ertelendi.
3.06.2004 Perşembe	12:40– 13:30	İkinci sınıflarla matematik öğretiminde materyal kullanımı tartışıldı. Matematik öğretiminde somutlaştırma ve materyallerin seçimi ve kullanımının önemi vurgulandı.
8.06.2004 Salı	12:50– 13:30	Birinci sınıflar da çarpma ve bölme konusu ele alındı. Dört işlem ve problem çözme konusunda sınıflarda görülen sorunlar tartışıldı.
9.06.2004 Çarşamba	12:50– 13:20	Üçüncü sınıflarda grup liderinin rolü üzerinde duruldu. Dört işlem ve problem çözme tartışıldı.
10.06.2004 Perşembe	12:40– 13:25	İkinci sınıflar da dört işlem ve problem çözme tartışıldı.
23.06.2004 Çarşamba	13:50– 14:45	İkinci sınıflarla son toplantı yapıldı ve grup toplantıları değerlendirildi.
24.06.2004 Perşembe	11:30– 12:25	Birinci ve üçüncü sınıflarla toplantı yapıldı. Toplantıların genel değerlendirilmesi yapıldı.

#### 4.1.5.2. İkinci Çalışma Gruplarının İlk Toplantıları ve Gereksinimlerin Belirlenmesi

Öğretmenlerle 14. 05. 2004 tarihinde liderlik görevini alacak olan birinci çalışma grup öğretmenleri ile birlikte okuldaki 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenleri ile oluşturulacak ikinci gruplara katılıp katılmayacaklarını belirlemek amacıyla üç ayrı toplantı yapılmıştır. Her gruba ayrı ayrı toplanılarak çalışma gruplarının ne olduğu, nasıl işlediği ve sürecin nasıl geliştiği anlatılmıştır. Her grup kendi içerisinde anlatılanları değerlendirerek, sürece katılmayı kabul etmiştir. Dönem sonuna yakın bir zaman olmasından dolayı gruba devam konusunda zorlanabileceklerini belirtmişlerdir. İkinci öğretmen çalışma gruplarının uygulamalarında konu süreç içerisinde araştırmacının gözlemi olarak ve öğretmenlerden gelen geri dönüşlere göre matematik öğretimi olarak belirlenmiş ve öğretmenler tarafından kabul edilmiştir. Birinci sınıflarda buna ek olarak okuma-yazma öğretimi eklenmiştir. Matematik öğretiminde ise dört işlem, problem çözme ve okuduğunu anlama olarak genişletilmiştir.

İkinci eğitimci çalışma gruplarının ilk toplantısı 18. 05. 2004 tarihinde birinci sınıflarla başlamıştır. Öğretmenler toplantıya gelmeden önce, toplantı ortamı düzenlenmiştir. Toplantı öğretmenlerin esprileri ile başlamıştır. Liderler gereksinim belirleme formlarını dağıtmışlar ve doldurulmasını istemişlerdir. Formları doldururken geçen yıllarda aldıkları hizmetiçi eğitimleri hatırlamak için konuşmuşlardır. Öğretmenler soruları liderler yerine araştırmacıya yöneltmişlerdir. Araştırmacı ve lider rolleri birbirine karışmıştır. İlk toplantıda bu roller tanımlanmaya çalışılmış ve liderlerin aktif rol oynamasına çaba gösterilmiştir. Bu toplantıda öğretmenlerden yemeklerini yememiş olanlar yemeklerini yemişler ve birlikte çay içilmiştir. Formların doldurulması esnasında öğretmenlerden biri “Öğretmenin parası var mı da, dergi okusun.....Hocam?” şeklinde bir soru iletmıştır. Araştırmacı, okunmuyorsa bunun nedenini belirlemek gerektiğini ve öğretmenin nedeni forma yazabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerden birisi materyal kullanımında okulun ek binasında tepegöz olmadığını, kullanılması gerektiğinde bu sınıftan alıp ek binaya götürmek zorunda olduklarını belirtilmiştir. Bu da öğretmenleri



zorluyor. Öğretmenlere kendi alanları ile ilgili kitaplar okuyup okumadıkları sorulduğunda, kitapların uygulamaya yönelik olanlarına rastlamadıklarını, kitaplarda sunulan teorik bilgilerin sıkıcı ve anlaşılmasının güç olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler 5. sınıf grup liderlerine gelecek yıl hangi sınıfları seçebilecekleri konusunda öneriler getirmişlerdir. Sınıfların fiziksel durumları ve bazı veliler hakkında bilgi vermişlerdir. Bir öğretmen her öğretmenin bir sınıf düzeyinde uzmanlaşması gerektiğini belirtmiştir. Bu şekilde öğretmenin daha fazla materyal, bilgi ve deneyim sahibi olacağını ifade etmiştir. Araştırmacı bu uygulamanın dezavantajından bahsetmiştir. Bu öğretmen de en azından 1., 2., ve 3. sınıfların ve 4. ve 5. sınıflar düzeyinde bir grupta ile bu uygulamanın yapılabileceğini ifade etmiştir. Bir sonraki haftanın planlaması yapılarak toplantı bitirilmiştir.

#### **4.1.5.3. İkinci Çalışma Gruplarının İkinci Toplantıları**

İkinci haftanın ilk toplantısı birinci sınıflarla başlamıştır. 25. 05. 2004 Salı günü öğle arası ortam düzenlemesi ile toplantıya hazırlık yapılmıştır. Kameranın kurulumu, sıraların toplantıya uygun şekilde düzenlemesi yapılmıştır. Öğretmenlerin tamamlanması ile grup lideri Fatoş öğretmen toplantı konusunu tekrarlayarak toplantıyı başlattı. Uğur Öğretmen, kaynaştırma ve risk grubu çocuklara öğretim yaparken önce gerçek nesnelere, daha sonra hazırlanan materyallerle öğretim yapmanın önemini anlatmıştır. Araştırmacı, öğretmenlere katıldığını, somuttan soyuta öğretim yapmanın daha etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretim görselleştirildiğinde daha iyi oluyor. Öğretmenlerden birisi öğrencilerin sürekli tekrarlarla da iyi öğrendiklerini, öğretmenin sıra takip etmesi gerektiğini söylemiştir. Önce ritmik sayma öğretilip, sonra toplama öğretileceğini söylemiştir. Öğretmenlerden biri “her çocuğun her konuda başarılı olamayacağını, matematikte değilse Türkçe de çok başarılı olabileceğini” ifade etmiştir (Görüntü Kayıtları, 25.05.2004, ikinci gruplar birinci sınıflar, 25’56”-28’01”). Araştırmacı, “önemli olan ne öğretirsek öğretelim çocuğu problem çözer hale getirmektir; çocuk her ortamda

karşılaştığı problemi çözer hale gelmelidir” (Görüntü Kayıtları, 25.05.2004, ikinci gruplar birinci sınıflar, 30’10”-31’51”).

Öğretmenlerden birisi ailenin destek olmadığını ya da öğretilenlere aykırı şeyler yapabildiklerini belirtmiştir. Ayrıca, “müfredatın çok ağır olduğunu, zor konular olduğunu” söylemiştir (Görüntü Kayıtları, 25.05.2004, ikinci gruplar birinci sınıflar, 32’23”-32’28”). Araştırmacı öğretmenlerin program yetiştirme kaygısından kurtulmaları gerektiğini söylemiştir. Öğretmenlerden biri, çocukların soru sormaya korktuğunu, çaresiz kaldıklarını, çocukların seviyelerinden daha fazla şey beklendiğini, üçüncü sınıf çocuğuna beşinci sınıf sorusu sorulduğunu söylemiştir. Öğretmen oyun, gezi, film gibi araçlarla öğreteceğimiz şeyi kolaylaştırırız şeklinde ifade etmiştir. Öğretilen konunun uygulamasını öğrenmeyi kolaylaştırmak ve kalıcı hale getirebilmek için yapmalıyız şeklinde kendi düşüncesini belirtmiştir. Öğretmenlerden biri Türkiye’de program değişmeyince başarılı olunamayacağını savunmuştur.

Haftanın ikinci toplantısı ise, 26. 05. 2004 çarşamba günü ikinci sınıflarla yapıldı. Bu toplantıda ise öğretmenler ellerindeki materyallerden toplama ve çıkarma ile ilgili bölümleri okumuşlardır. Kaynaştırma ve risk grubu çocuklar çıkarma/toplama yaparken rakamları alt alta yazmayı, işlem işareti koymayı bilemiyorlar. İşlem, çocuğa yazılı verildiğinde işlemi yapabiliyor. Fakat soruyu da kendisi yazdığında soruyu yanlış yazdığı için işlemi yanlış yapıyor. Çocuklar, kendi sorunlarını yazarak kendi kendilerini denetlemeyi öğrenemediler. Sınıf içerisindeki deneyimlerini paylaşıp, tartışıyorlar. Matematik dersinde çocukların çıkarma işlemi yaparken yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara öğretmenlerin kendi başlarına buldukları çözümleri sıraladılar. Grup lideri basamak değerlerini öğretme konusunda bir araç geliştirilmesini öneriyor ve aracın nasıl işleyeceğini anlatıyor. Çalışmaların konusu “matematik dersini nasıl işlersek, neler yaparsak bütün öğrencilere ulaşabiliriz konusu toplantılar süresince tartışılacak” şeklinde açıklanmıştır. Ayrıca grup lideri günlük tutmanın önemini anlatmıştır “Ayrıca yaptıklarımızın yazılı hale getirilmesi ileride bize ışık tutacak, bunun için alışkanlık haline getirmemiz

gereklidir. Günlüğe kendi içimizi de döküyoruz” (Görüntü Kayıtları, 26.05.2004, ikinci gruplar ikinci sınıflar, 18’16”-18’50”).

Matematik öğretimi yaparken sınıfta karşılaşılan problemler ya da çocukların çok iyi anlamasını sağlayan bir materyal/yöntem kullanıldıysa bunların anlatılabileceği, paylaşılabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, Türkçe dersinde de yaşanan problemlerden bahsedilebilir. “Çocuklarda belki toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerinde çok sorun yaşamıyoruz, ama problem çözmeye geldiğinde böyle olmuyor, çocuk hangi işlemi yapması gerektiğini ayırt edemeyebiliyor. Matematik öğretiminde nesnelere, görsel uyarılarla gösterilerek yapıldığında çocuklar daha kolay anlıyor. Öğretim yaparken çocukların aileden aldıkları kültürle okuldan aldıkları kültürü de birleştirmeleri gerekiyor. Aile ile okul arasındaki kültür farklılığı öğretimi olumsuz yönde etkiliyor” (Görüntü Kayıtları, 26.05.2004, ikinci gruplar ikinci sınıflar, 15’30”-15’39”).

“...Öğretmenler her sınıf için ayrı materyal hazırlayıp, kullandıktan sonra diğer sınıfa mı bırakmalı ya da her öğretmenin kendisine ait materyali mi olmalı konusunu tartışıyorlar. Her okula, sınıfa uygun materyal ve köşelerin olabileceğine karar verildi. Bu materyallerde her öğretmenin/öğrencinin kullanımına açık ve paylaşılabilir olmalı kararı verildi. Öğretmenler, matematik dersinde kullandıkları farklı materyallere örnek verdiler. Kalıcı öğrenmeyi sağlamak için materyal kullanımı çok gerekli. Kaynaştırma ve risk grubu çocukların dikkatini çekmek için de materyaller kullanılabilir. Materyal hazırlarken her şeyi hazır beklemek ya da para gerektiren araçlar kullanmak gerekmiyor. Örneğin, çocuklarla, dondurma çubuklarıyla bir şeyler yapılabilir. Öğretmenler kullanabilecekleri materyal örneklerini tartıştılar” (Görüntü Kayıtları, 26.05.2004, ikinci gruplar ikinci sınıflar, 44’07”).

İlk hafta üçüncü sınıflarla uygun zaman ayarlanamadığı için toplantı yapılamadı. Bundan dolayı bir sonraki haftaya belirlenen normal toplantı zamanları ile sürece devam edilmiştir. Üçüncü sınıflarla 27. 05. 2004 Perşembe günü toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda özetle şunlar tartışılmıştır:

Öğretmenler aileyi çocuğun eğitimine nasıl katabileceklerini tartışıyorlar. Birisi “aileye çocuğun yaptığı ödevi kontrol et, sonucuna bak demiş, aile de “Yapıyor işte, neyine bakayım?” diye yanıt vermiş; bu öğretmen aileyi eğitime katamayacağını” söylüyor (Görüntü Kayıtları, 27.05.2004, ikinci gruplar üçüncü Sınıflar, 16’35”-16’50”).

Araştırmacı, öğretmenlerin sınıfta öğretim yaparken kendileri ve öğrencileri için farklı ürünler ortaya çıkarabileceklerini ve bu ürünleri daha sonraki öğretimlerinde kullanabileceklerini belirtmiştir. Öğretmenlere matematik öğretimi ile ilgili stajyer öğrencilerle birlikte hazırlanan örnek öğretim materyalleri gösterilmiştir. Örnek materyallere bakmışlar ve bunların sınıflarındaki öğretimlerde nasıl kullanabileceğini tartışmışlardır. Öğretmenler örnekleri beğenmişlerdir. Gösterilen materyaller gibi her öğretmenin yaratıcılığını kullanarak materyal yapabileceklerini belirtmişlerdir. Yapabilecekleri materyalleri not almışlardır. Araştırmacı öğretmenlere yapmak istediğiniz araç varsa birlikte yapalım ve kullanalım, önerisini sunmuştur. Öğretmenler ortak çalışma yapabileceklerini söylemişlerdir (Görüntü Kayıtları, 27.05.2004, üçüncü sınıflar, 38’01”).

#### **4.1.5.4. İkinci Çalışma Gruplarının Üçüncü Toplantıları**

1. 06. 2004 Salı günü birinci sınıflarla toplantı yapılmıştır. Toplantının gündeminde ise birinci sınıf öğrencilerinin sınıfta kalmaları ile ilgili bir tartışma gerçekleşmiştir. Grup lideri tarafından bu toplantı konusu olan öğretimde materyal kullanımı ve planlama ile ilgili düzenlemeler ele alınmıştır. Öğretmenler birinci sınıfta hangi çocukların sınıfı geçebileceklerini tartışmışlardır. Öğretmenlerden biri “Her çocuk kendi içinde tabiki gelişme gösterir, fakat sınıf genelinde geri kalıyor”. Öğretmenlerden birisi ilgili yasal düzenlemeyi açıklayarak, öğretmenlerin çocuklarla ilgili yaptıklarını yazılı belirtmelerini, bunları çocukların aileleri ile paylaşmalarını ifade etmiştir. Hafta sonu kurs verdiğini, bu çocukların kurslara katılabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerden birisi çocuğa her türlü desteği verdikten sonra çocuk hala başarısız olursa sınıf tekrarı yaptırmak lazım, demiştir. Araştırmacı,

çocuklarda standart ders işlendiği için problem çıktığını, ders işlenirken sürecin farklılaştırılabileceğini, görsel ve işitsel materyallerle desteklenebileceğini söylemiştir. Sürekli aynı materyallerin kullanımının ilgiyi azaltacağı belirtilmiştir. Öğretmenlerden biri bu söylediklerinin tüm sınıflar için geçerli olduğunu belirtmiştir. Öğretimi zenginleştirerek, zevkli hale getirmek gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri çocuğa baskı yaparak öğretim yapılamayacağını, farklı yöntemler bulunması gerektiğini ifade etmiştir (Görüntü Kayıtları, ikinci gruplar birinci sınıflar, 2.06.2004, 22'50").

Üçüncü sınıflarla ise 2. 06. 2004 çarşamba günü toplantı yapılmıştır. Öğretmenler çok işleri olduğundan bahsetmişlerdir. Bu çalışmaya katılmak istemediklerini dile getirmişlerdir. Öğle aralarında yemek yediklerini, veli görüşmeleri ya da başka işler yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler toplantı yapılsın mı yapılmasın mı konusunu tartışmışlardır. Proje dolayısıyla zaten çok fazla çalışma yaptıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen bizim için yararlı olacaksa katılım ve daha aktif olmaya çalışalım demiştir. Grup lideri burada tartıştığımızda birbirimizle bilgi alış-verişi yaptığımızı, toplantıların zaten uzun sürmeyeceğini söylemiştir. Öğretmenler hangi günler toplantı yapabileceklerini tartışmışlar ve yapılacak çalışmaları bu toplantılarda yapmalarının iyi olacağına karar vermişlerdir. Toplantılarda materyal konusunu tartışıp, her sınıfta aynı materyali uygulayabileceklerine karar vermişlerdir (Görüntü Kayıtları, ikinci gruplar üçüncü sınıflar, 2.06.2004, 22'50").

İkinci sınıfların toplantısı ise 3. 06. 2004 perşembe günü yapılmıştır. Öğretmenlerin paylaşımlarının gittikçe daha rahat ve sistemli olduğu görülmüştür. Öğretmenler araştırmacı ile ilgili espriler bile yapmışlardır. Toplantıda matematik öğretiminde materyal kullanımı tartışılmıştır. Matematik öğretiminde somutlaştırma ve materyallerin seçiminin ve kullanımının önemi vurgulanmıştır. Öğretmenlerin kendi aralarında paylaşımda bulunarak, acaba daha neler yapabilirim sorusunu sormalarının sağlanması grubun bize kazandırdığı en önemli şey. Öğretmenlerin yaptıkları çalışmaları özellikle

okuma-yazma öğretiminde kullanılan materyalleri, birbirleriyle paylaşmaları anlatılmıştır (Görüntü Kayıtları, 3.06.2004, ikinci gruplar ikinci sınıflar, 20'01").

Bir öğretmen matematik dersinde kullandığı farklı bir yöntemi diğer öğretmenlerle paylaşmıştır. Bütün öğretmenler bölme işleminde problemlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. "Çocuklar farklı yöntemlerle öğrenip doğru sonucu buluyorsa bunda problem yoktur.....bölmede sorunu olan çocuklar genelde çarpma işleminde sorunu olan çocuklar oluyor..... Sınıfın geneline göre yöntem bulup uygulamak gerekiyor, sık tekrarlar yapmak lazım. Çocuklara öğrendiklerini hatırlatıcı ek etkinlikler yaptırmak gerekiyor. Tekrarlar oyun şeklinde, farklı materyaller kullanılarak yapılabilir.....böylece çocuklar daha kolay öğreniyor.....öğrencilerde güven ve motivasyon sağlandığında öğrenme kolaylaşıyor..." (Görüntü Kayıtları, 3.06.2004, ikinci gruplar ikinci sınıflar, 20'01"). Matematikte bölme işleminin öğretimi ile ilgili sınıf içerisindeki sorunlar tartışılmış ve öğretmenler birbirlerine bu konuda öneri getirmişlerdir.

#### **4.1.5.5. İkinci Çalışma Gruplarının Dördüncü Toplantıları**

Bir sonraki hafta 8. 06. 2004 salı günü birinci sınıflarla toplantı yapılmıştır. Toplantıda öğretim için kullanılacak materyallerin tanıtımı yer almıştır. Bu materyallerden nasıl yararlanılabileceği konusunda tartışılmıştır. Burada araştırmacı şimdiye kadar materyal kullanımı ile ilgili yapılan tartışmalara somutluk kazandırmayı düşünmüştür. Liderlerle yapılan görüşmeler sonucunda da bunun işlevsel olabileceği hakkında geri dönüt alınmış ve uygulama içerisinde bu şekilde bir değişikliğe gidilmiştir.

Toplantı ise şu şekilde gerçekleşmiştir: Araştırmacı, videoyu kurarak toplantı ortamından belli bir süre öğretmenleri yalnız bırakmak için ayrılmıştır. Öğretmenlerden biri yapılan değişik uygulamaların çocukların çok hoşuna gittiğini, her şeyin yolunda olduğunu söylemiştir. Geçen hafta materyal hakkında konuşulduğunu, neler yaptıklarını özetlemiştir. Canlı örneklerle çalışma yapılmasının daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacı, elinde materyallerle toplantıya gelmiştir. Kullanılan materyallere ilişkin bazı örnekler

getirdiğini söylemiştir. Öğretmenler materyalleri incelemişlerdir. Araştırmacı, bazı materyalleri nasıl ve ne amaçla kullanabileceğini açıklamıştır. Bu materyallerin kolay yapılabileceğini, zor olmadığını, grupta ya da bireysel çalışmalarda rahatlıkla kullanılabileceğini açıklamıştır. Aynı materyalin farklı amaçlarla da kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu arada öğretmenler de sınıfta kullandıkları materyallerden ve farklı yöntemlerden örnekler vermişlerdir. Öğretmenlerden biri sınıf içerisinde geri kalan öğrenciler için bu materyallere benzer materyaller hazırlanarak kullanılabileceğini ifade etmiştir. Her sınıfta okumaya geçemeyen 2–3 öğrenci olduğunu, bunlar için de çok geç kalmadan bir şeyler yapılması gerektiğini söylemiştir. Öğretmenlerden biri bu çocuklar için farklı müdahale yapıldığında çocuktaki gelişmeye kendinin bile şaşıracağını ifade etmiştir. Öğretmenin birisi sınıfta özel gereksinimli çocukla birebir ilgilendiğinde çocuğun başarılı olduğunu, anlattığını yapabildiğini, ama her zaman birebir ilgilenemeyeceğini söylemiştir. Araştırmacı ödev verme, arkadaş yardımı, aile desteği gibi farklı yollarla çocuğun desteklenebileceğini belirtmiştir (Görüntü Kayıtları, 8.06.2004, ikinci gruplar, birinci sınıflar, 47’42”).

Üçüncü sınıflarla olan toplantı ise 9. 06. 2004 Çarşamba günü yapılmıştır. Toplantı, birinci sınıfların toplantısına benzer şekilde planlanmıştır. Öğretmenler materyalleri nasıl kullandıklarını, neler yaptıklarını anlatmışlardır. Araştırmacı, bunları çocuklarla yapıp kullanmalarını sağlayarak öğrenmenin daha kalıcı olabileceğini söylemiştir. Örneğin, resim dersinde çocuklara materyal yaptırımlarını önermiştir. Bir öğretmen çocuklara boncuk yaparak toplama ve çıkarma öğrettiğini söylemiştir. Grup lideri bir önceki grupta kendi uyguladığı bir dersi örnek vererek, çocukların kendi kendilerine öğrenme becerilerini kazandıklarında, 4.-5. sınıf düzeyine geldiklerinde çocuğa konunun verilip, araştırma yaptırılarak çocuğun kendi kendine öğrenebileceğini ve öğretmenlerin sadece sınıf içerisinde rehberlik yapmalarına gereksinim duyulabileceğini belirtmiştir. Öğretmenler de grup liderinin görüşünü desteklemişlerdir. Öğretmenler verilen materyalleri incelemişlerdir (Görüntü Kayıtları, 9.06.2004, ikinci gruplar, üçüncü sınıflar, 30’50”). Öğretmenler “kavram öğretiminin daha çok ana sınıfının konusu olduğunu, ilkökul üçüncü sınıfta kavram konusunun olmadığını, birinci ve ikinci sınıflarda kavram öğretimine biraz değindiklerini ifade etmişlerdir. Ama

çocukların hepsinin ana sınıfına gitmediğini, bu kavramların müfredata daha çok alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmacı, uyanların 0–3 yaş döneminde, ana sınıfında çok yoğun bir şekilde verilmesi gerektiğini, çocukların beyin yapısının bu dönemde daha çok gelişeceğini söylemiştir. Öğretmenler, ilköğretimin sekiz yıl olması nedeniyle müfredatın biraz daha hafiflemesi gerektiğini, oysa bunun olmadığını, bu nedenle de zorlandıklarını” açıklamışlardır (Görüntü Kayıtları, 9.06.2004, ikinci gruplar üçüncü sınıflar, 23’12”-23’24”).

“Çocukların hepsine aynı programın uygulanmadığını, programın çok yoğun olduğunu ve çocukları mesleğe yönlendirmek için bir şey yapılmadığını” belirtmişlerdir. “İlköğretim sekiz yıl olunca bazı şeylerin değişmesi gerektiği, resim yapmak isteyene de, tamirci olacağına da, mühendis olacak çocuğa da aynı şeylerin öğretildiğini, müfredat ağır olduğu için çocuğun bir süre sonra çalışmaktan bıkararak öğrenme isteğinin azaldığını” anlatmışlardır (Görüntü Kayıtları, 9.06.2004, ikinci gruplar üçüncü sınıflar, 27’41”-27’55”).

Öğretmenlerden biri müfettiş geldiğinde internetten indirdiği planlar nedeniyle müfettişin ona çocukların önünde kızdığını, bunun da çocuklar tarafından olumsuz algılandığını söylemiştir. Diğer öğretmenler müfettişlerin iyi inceleme ve yönlendirme yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Bazen müfettişlerin kendi otoritelerini sarstığını belirtmişlerdir. Müfettişlerin yaptıkları değişik uygulamaları ve olumsuzlukları dile getirmişlerdir. Öğretmenler, yaptıkları planların çocukların seviyesine ve derse uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Planları zümre öğretmenleri ile birlikte yaptıklarını, ama planların birebir aynı olmadığını, sınıfa göre değişiklikler yaptıklarını açıklamışlardır (Görüntü Kayıtları, 9.06.2004, ikinci gruplar, ikinci sınıflar 30’50”).

İkinci sınıflarla olan toplantı ise 10. 06. 2004 perşembe günü yapılmıştır. Toplantı konusu dört işlem ve problem çözme olarak önceden belirlenmiş ve bu konuda tartışılmıştır. Matematik işlemlerini öğrenirken çocukların hangi alanlarda zorluk çektikleri tartışılmıştır. Öğretmenler açısından öğrencilerin sorun yaşadıkları konular söylenen işlemi yazamadıkları, problem öğrenciye



yazdırıldığında öğrencilerin anlamadıkları, birçoğunun bağımsız olarak problem oluşturamadıkları ve probleme çözüm yolları üretmedikleri, özetle problemi somutlaştıramadıkları şeklinde belirlenmiştir. Toplantı sonunda öğretmenlerin dört işlem ve problem çözme becerilerini öğretirken olabildiğince somuttan soyuta gidilmesi ve önemle üzerinde durulması gerektiği belirtilmiştir.

Gruplarla yapılan toplantıların zaman darlığından ve yaz tatilinin başlamasından dolayı grup liderleri ile birlikte konuşularak sonlandırılmasına karar verilmiştir. Bundan dolayı son toplantılarda öğretmenlerden çalışma grupları hakkındaki düşüncelerini almak üzere genel bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıların ilki ikinci sınıflarla yapılmıştır. İkinci toplantı ise öğretmenlerin isteği üzerine birinci ve üçüncü sınıflarla bir arada yapılmıştır.

#### **4.1.5.6. İkinci Çalışma Gruplarının Beşinci toplantıları ve Araştırma Hakkında Geri Dönüt Çalışmaları**

İkinci sınıflarla son toplantı 23. 06. 2004 Çarşamba günü yapılmıştır. Toplantı şu şekilde gerçekleşmiştir. Grup lideri, toplantıya “bu dönem birlikte yaptıklarımızı paylaştık, ben kendi adıma çok memnunum, en azından öğrencilerimize farklı konuları farklı materyallerle nasıl verebileceğimizi, öğrencilere bunun nasıl faydası olduğunu gördük. Bildiğimiz şeyleri paylaşmış olsak bile küçük bir cümlede, uygulamada farklılıklar yaratabileceğini gözlemledim. Toplantılarımız genel olarak matematik üzerine yoğunlaşmasına rağmen diğer derslerle de ilişkilendirdik. Bunun üzerine matematiği iyi anlamak için Türkçenin doğru kavranması gerektiğini anladım. Bu çalışmada belki de tek eksikimiz bazı çalışmalarını yazılı olarak yapmamamız oldu” şeklinde başlamıştır (Görüntü Kayıtları, 23.06.2004, ikinci gruplar ikinci sınıflar son toplantı, 2’23”-3’59”).

Araştırmacı “bu çalışmalar sizler için yararlı oldu mu? nasıl yapılabileceği konusunda önerileriniz nelerdir? Sizler için daha nasıl uygun olabilir, katkısı

ne oldu, düşüncelerinizi alabilir miyim?” diye sordu (Görüntü Kayıtları, 23.06.2004, ikinci gruplar ikinci sınıflar son toplantı, 5’40”-6’25”). Öğretmenler sıra ile söz almak istediler. Birisi “kendisi için iyi olduğunu, tek problemin toplantıların öğle arası olması ve yemek sorunu olduğunu belirterek, yapılması gereken bir çalışma olduğunu söylemiştir. Zaman uygun olsa daha fazla şeyler katabilirdik. Amacımız zaten buydu. Genelde eğlenceliydi. Eğer devam edecekse toplantı zamanının daha uygun şekilde düzenlenmesi gerekir. Böylece gönül rahatlığıyla daha uzun süre çalışabiliriz” dedi (Görüntü Kayıtları, 23.06.2004, ikinci gruplar ikinci sınıflar son toplantı, 6’48”-8’13”).

Başka bir öğretmen, “grup çalışmasının her hafta olması problem yarattı. Hafta göz açıp kapayıncaya kadar geçiyor ve bizde paylaşacak bir şeyler için birikim olmuyordu. Bu nedenle toplantılar arasında biraz zaman geçmeli, toplantılar 15 günde bir yapılmalı ve daha uzun süreli olmalı. Son derslere stajyer öğrenci konularak biz toplanabiliriz” dedi (Görüntü Kayıtları, 23.06.2004, ikinci gruplar ikinci sınıflar son toplantı, 8’20”-9’42”). Araştırmacı, “aynı anda dört sınıfa girecek uygun öğrenci bulamayabiliriz. Benim amacım eğer bu işe yarıyorsa ileride hizmet içi eğitim programlarına alınsın ve bir gün öğleden sonra boşaltılıp bu amaçla kullanılsın ve öğretmenler de ek ders ücretlerini alsınlar şeklinde bir öneri oluşturmaktır” (Görüntü Kayıtları, 23.06.2004, ikinci gruplar ikinci sınıflar son toplantı, 12’01”-12’41”). Öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığının bunu yapmayacağını, buna hazır olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmacı “yapmak zorundalar çünkü verim çok düşük, bu öneri olarak getirilebilir” demiştir. Öğretmenlerden birisi araştırmacıların söylediklerine katıldığını, bunun öneri olarak getirilebileceğini ifade etmiştir.

Araştırmacı, “öğretmenler gereksinim duyduklarında 5–6 kişi bir araya gelip, sorunlarına çözüm üretebilirler, bilgi edinebilirler. Toplantılarımız maksimum 40 dakika sürdü, bu sürede çok şey öğrenilmesini beklemek yanlış olur. Videolarda en çok dikkatimi çeken ilk başlardaki gerginliğin azalmış olması ve fikirlerin birbirlerini destekleyici olarak tartışılması olmuştur” demiştir. Öğretmenlerden birisi, “yaptığım şeylerin onaylandığını gördüm, yanlış şeyler düşündüm ve bu bana artı bir şey kazandırdı. Kendime güvendim, bunu ben

geliştirmeliyim şeklinde düşündüm” diye belirtmiştir” (Görüntü Kayıtları, 23.06.2004, ikinci gruplar ikinci sınıflar son toplantı, 46’30”-47’02”).

Başka bir öğretmen “birlikte konuşurken başka problemler, çözümler kafamda canlanıyor, farklı fikirler aklıma geliyor” demiştir. Başka birisi “ben bu toplantıya başladığımızda sizin daha fazla paylaşımda bulunacağınızı düşünmüştüm. Birkaç toplantıda geri planda kalıp, bizim sorunlarımızı kendi aramızda paylaştığımızı fark ettim. Ben sizden de bir şey beklemiştim. Siz de farklı bakabiliyorsunuz” dedi (Görüntü Kayıtları, 23.06.2004, ikinci gruplar ikinci sınıflar son toplantı, 18’00”-18’26”). Araştırmacı “benim için de kısa bir süreydi ve birçok şey arka arkaya geldi. Ama sizin buradaki etkileşiminiz daha önemli. Çünkü siz burada uzun süredir çalışıyorsunuz, ben bir şey söylediğimde havada kalabilir”. Öğretmen öneri getirerek “sınıfta siz de bunu yapın iyi olur demenizi bekledim. Araştırmacı “sizlere farklı materyaller, yöntemler ve kitaplar sunulsa da aslında toplantılarda sizler kendi rutinlerinizi oluşturduunuz. Videoları izlediğimde, toplantılara katıldığım zamanlarda grubun daha çok bana yöneldiğini ve kendi aranızda paylaşmaktan ya da tartışmaktan çok benimle tartıştığınızı gördüm. Ben olmadığımında herkes kendi içinde paylaşıyor, çoğunuzun aslında aynı sorunları yaşadığı, bunları paylaştığınızda ortak sorunlar olduğunun görüldüğü ve ortak sorunlar yaşadığınızdan habersiz olduğunuz ortaya çıkıyor” şeklinde süreci ifade etmiştir (Görüntü Kayıtları, 23.06.2004, ikinci gruplar ikinci sınıflar son toplantı, 18’27”-19’02”).

Temelde asıl problemlerin belirlenip çözüme ulaşılması gerekiyor. Şu anda en büyük sorunun görüldüğü yer dört işlem. Çocuk bu nedenle problem çözmeye geçemiyor ve sorun yaşıyor. Öğretmenlerden birisi bunun biraz transferle ve Türkçe ile ilgisi olduğunu söyledi. Başka bir öğretmen dört işlemin kavranamamasının nedeninin çocuğun Türkçeyi iyi kavrayamaması olduğunu söylüyor, okuduğunu anlayamadığı için de yorumlayamıyor, okuma yapmadığından, bellek oluşturamadığından oluyor. Devamlı okuyan çocuk öykü, roman gibi, matematiği daha kolay öğreniyor. Bakıyorum, yıl boyunca kütüphaneden bir çocuk 20 biri 2 kitap okumuş. Öğretmenlerden birisi çocukları okumaya teşvik etmek gerektiğini, zorla bunun yapılamayacağını

söyledi. Bir öğretmen 20 kitap okuyan çocuk matematik problemini çözerken anında nerede ne yapılacağına karar verebiliyor, diğeri ise düşünüp duruyor. Matematik öğretirken basamak atlıyoruz ve zamanı iyi kullanamadığımız için tekrarlar ve geri dönüp değerlendirmeler yapamıyoruz. Bir öğretmen, matematik öğretiminde materyalin az kullanıldığını belirtti. Resimlerle gerçek hayatın içine girerek öğretim yapılması gerektiğini anlattı.

Öğretmenler bu toplantıların belirlenecek daha uygun bir zamanda gelecek yılda yapılmasını istediler. Araştırmacı, öğretmenlerden eğitimci çalışma grupları ile ilgili düşüncelerinin neler olduğunu belirtmelerini istedi. Öğretmenlerden birisi “Diğer hizmet içi programları ile karşılaştığımızda kesin yararı oldu. Öbüründe biri anlatıyor, siz dinliyorsunuz, o anda öğreniyorsunuz, ama ondan sonra hatırlamıyorsunuz. Bu çalışmada her şey uygulamaya yönelik oldu. Bu toplantıların daha uygun zamanlarda olmasının daha yararlı olacağını ve toplantılardan yararlandıklarını” belirtmiştir (Görüntü Kayıtları, 23.06.2004, ikinci gruplar ikinci sınıflar son toplantı, 46’30”-47’02”).

24. 06. 2004 perşembe günü birinci ve üçüncü sınıflarla olan toplantıda ise çalışma grupları hakkında şunlar konuşulmuştur: Araştırmacı “bu yaptığımız eğitimci çalışma grup toplantılarını diğer hizmet içi eğitimlerle karşılaştığınızda genel düşünceleriniz nelerdir? Araştırmacı, kendi meslektaşlarınızla bir araya gelip toplantılar yapmayı, diğer hizmet içi kurslarla karşılaştığınızda nasıl değerlendiriyorsunuz” diye sormuştur. Öğretmenlerden biri “bu toplantıların hizmet içi eğitim programlarından daha verimli olduğuna inanıyorum, birlikte çalışırken aynı anda öğrendiklerinizi uygulayıp sorular sorabiliyorsunuz, aynı çalıştığınız yerde bu programı uygulayabilirsiniz; hizmet içi kursları ise başka yerde alıyorsunuz ve orada kalıyor ama burada uygulamalı olduğu için daha etkili olduğuna inanıyorum” demiştir. Başka bir öğretmen, “ben her teneffüs diğer öğretmenlerin sınıfını gezerek neler yapmışlar, ben neler yapabilirim diye kontrol ederdim. Biz çalışırken biraz dağınık çalıştık, daha sistematik çalışırsak verimli olacak” diye belirtmiştir.

Araştırmacı, “ilk çalışmalarda sisteme alışmak biraz zor, öğle araları bir araya geldik, zamanın sınırlı olması nedeniyle bir karmaşa oluştu, öğle yemeği yeniyor... Bunlar zorluk çıkardı, fakat sisteme alıştıktan sonra kolay olur,” dedi. Öğretmenlerden birisi “biz genelde sınıflarda neler yapıyorsun diye birbirimize soruyoruz. Ama böyle bir sisteme oturtarak yaptıklarımızı paylaşmak daha faydalı oluyor” dedi. Başka bir öğretmen, “öğle aralarına sıkışmasa, geniş zamanda daha iyi olurdu” ifadesiyle düşüncesini belirtmiştir. Öğretmenlerden birisi “saat üçe kadar çok yorulduklarını, ama bu toplantının haftanın bir günü ya da 15 günde bir öğleden sonra yapıldığında çok yararlı olabileceğini” söylemiştir. Öğretmenlerden birisi “başlangıçta ben 25. yılımı çalışıyorum beni bu çalışmaya soktular 5–10 yıllık öğretmenleri soksalardı...ama şimdi iyi ki çalışmada yer aldım diyorum”, dedi. Başka bir öğretmen, “hiçbir zaman geç değildir” diye toplantının son sözünü söylemiştir.

#### **4.1.5.7. İkinci Eğitimci Çalışma Grupları Süreç Özeti**

İkinci gruplar ile hangi öğretmenlerin çalışacağına yönelik karar verildikten sonra öğretmenlerin sorumlu oldukları grupların aday öğretmenleri ile görüşerek çalışmanın açıklanması ve katılımlar için izin alma sürecine yönelik gün ve saat belirlemişlerdir. Kendi önerileri ise, her grupla aynı gün konuşulması ve karar verilmesi olmuştur. Bu konuda gün ve saatleri belirlemişlerdir. Bunun üzerine 14.05.2004 tarihinde ikinci gruplar için ilk görüşmeler yapılmış, toplantıların günleri ve saatleri kararlaştırılmıştır.

İkinci öğretmen çalışma gruplarının uygulamalarında belirlenen konu matematik öğretimi olmuş, birinci sınıflarda buna ek olarak okuma-yazma öğretimi eklenmiştir. Matematik öğretiminde ise dört işlem, problem çözme ve okuduğunu anlama olarak genişletilmiştir. Öğretmenlerin ilk aşamalarda ilk grupta olduğu gibi toplantıların öğle aralarında olması, görüntü kaydının olması gibi benzer nedenlerden dolayı uyum sağlayamadıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin son değerlendirme toplantılarında da özellikle çalışma gruplarının saatlerinin öğretmenlerin öğle yemeği saatlerinde değil, daha uygun bir zaman diliminde olmasının ve diğer hizmet içi eğitimlerde olduğu gibi belli bir miktar ücret ödenmesinin daha iyi olabileceği belirtilmiştir. Bu

şekilde öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların daha formal olacağı konusunda bir düşünce oluşmuştur. Yurt dışı alanyazınında desteklediği gibi öğretmen çalışma gruplarının belirlenen bir gün içerisinde sınıf içerisindeki öğretim aktivitelerinin dışında tutularak, sertifika/katılım belgesi, ya da hizmet puanı gibi katkılar sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin bu tür hizmet içi etkinliklere katılımlarını desteklemek için katılım ücretlerinin ya da katıldıklarından dolayı onlara ek ücret ödenmesi gibi farklı uygulamalarla desteklendikleri görülmüştür. Hatta öğretmen atamalarında öğretmenlerin katıldıkları bu tür hizmet içi eğitim etkinliklerinden dolayı tercih nedeni olması ya da belirli zaman dilimlerinde katılmamışlarsa meslekten çıkarılmaları dahi söz konusu olabilmiştir (Corcoran, 1995; Meyer, 1996; Strickland, 2001).

İkinci eğitimci çalışma gruplarının işleyişi yaz tatilinin başlangıç dönemine geldiği için bazı toplantıların günlerinde gecikmeler olmuştur. Bu toplantıların bir kısmı yaz dönemi seminerlerde tamamlanmıştır. İkinci gruplarda temel amacın ilk gruba katılan öğretmenlerin liderlik rollerini izlemek ve diğer öğretmenlerin bu çalışma ile ilgili görüşlerini almak olduğu için ilk grupta olduğu gibi sekiz haftayı ya da sekiz oturumu tamamlamaları beklenmemiştir. Bunun bir başka nedeni ise öğretmenlerin yaz dönemi tatillerinin başlamasıydı. Buna rağmen sürece katılan öğretmenler bu çalışmayı diğer hizmet içi eğitimlere göre daha etkili ve işlevsel bulduklarını belirtmişlerdir (Son değerlendirme toplantıları-Birinci gruba katılan öğretmenlerin bireysel görüşmeleri).

Birinci eğitimci çalışma grubunda olduğu gibi, ikinci eğitimci çalışma gruplarında da öğretmenlerin günlük tutma konusunda istekli olmadıkları görülmüştür. Bazı öğretmenler birkaç hafta günlük tutmalarına rağmen sonrasında bunu sürdürmemişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin mesleki olarak kendilerinin değerlendirilmesi ya da kendilerini bireysel olarak değerlendirmek için herhangi bir kayıt tutmadıkları, ne kendilerinin ne de öğrencilerinin ürünlerini dosyalamadıkları görülmüştür. Bunun nedeni olarak bu tür davranışların öğretmenlere mesleğe hazırlandıkları eğitim programlarında verilmemesi, göreve atanma, görevde yükseltme gibi

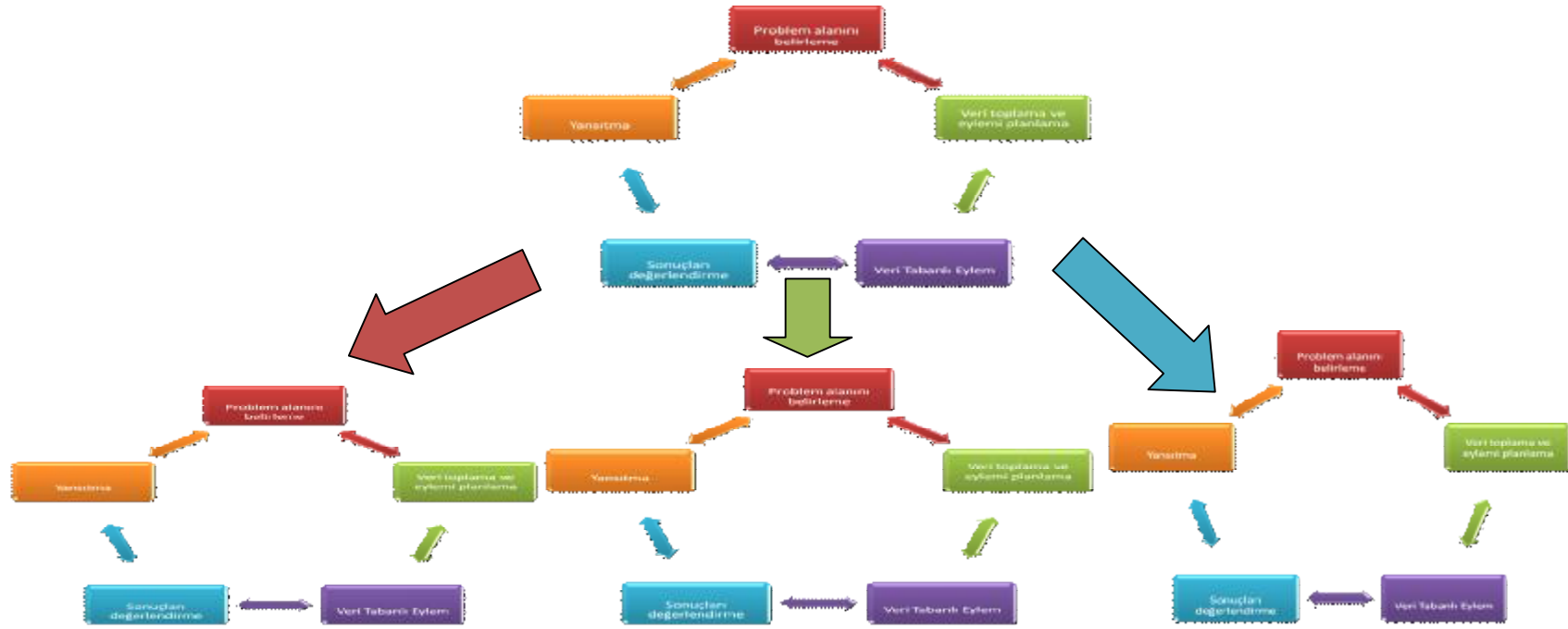
mesleklerinde çalıştıkları süreçte kendilerinden istenmemesinden dolayı bu tür davranışları edinmedikleri ya da göstermedikleri düşünülmüştür.

Birinci ve ikinci eğitimci çalışma gruplarının işleyiş süreci izlendiğinde bu araştırma içerisinde oluşturulan eylem araştırma döngüsü bütünsel olarak aşağıdaki şekilde ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sürecinin işleyişinde iki grup arasında ortak özellikler gözlemlenmiş ve eylem araştırması döngüsü olarak şekil 6'da görüldüğü gibi ortak bir yapı belirlenmiştir.

“Araştırmaya katılan öğretmenler grupta çalışılmak üzere belirledikleri konu ile ilgili kazandıkları bilgi ve beceriler nelerdir?” sorusunun cevaplanmasında öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler de kullanılmıştır. Birinci araştırma sorusu ile doğrudan ilişkili olarak yarı yapılandırılmış görüşmenin ilk sorusu olan **“Çalışma grubunda neler öğrendiniz ve hangilerini sınıfınızdaki tüm öğrencilerinizle uygulayabildiniz?”** sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar özetlendiğinde “Öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin grup çalışmasına yönlendirilmesi, akran desteği, akran eleştirisi, eğitim ve öğretimde materyal kullanımının önemi, nasıl ana fikir bulunur, sesli okumada çocukların birbirlerine okumaları ve rapor tutmaları, çalışma grubunda fikir paylaşımı, öğrencilerin rapor tutmada başarılı olmaları, okunan parçaların sıkıcı olmadan ve çok zaman kaybı olmadan okunması ve anlatılması, hazırlanan ve uygulanan planlarla bütün öğrencilerin kaynaştırma ve risk grubundaki öğrencilerin katılımının daha fazla olması, planların çevreye ve sınıfa adaptasyonu, planlama ve sınıf içi deneyimlerin paylaşımı, 3-N tekniğinin uygulanması gibi temel başlıklar ortaya çıkmıştır.

Bir öğretmen ise 7.01.2004 tarihinde tuttuğu günlükte şunları ifade etmiştir:“...Güzel bir ders planını hep beraber hazırladık. Tüm derslerde uygulayacağımız akran desteği ve diğer derslerle bağlantı kurabilme biraz daha somutlandı. Bilgiyi somutlaştırmak güzel, yeni yeni şeyler öğrenmek çok güzel...”. Öğretmenlerin çalışma gruplarında seçtikleri konu ile ilgili eski bilgilerini yeniledikleri, yeni bilgiler ve beceriler edindikleri bu veriler ışığında da görülebilmektedir.

**Şekil 6:** Eğitimci Çalışma Grup Sonrasında Ortaya Çıkan Süreç Döngüsü





Öğretmenlerin dile getirdikleri konular hakkında bilgi ve beceri edindikleri düşünülmektedir. Yukarıda sıraladıkları konular hakkında sınıf içerisinde uygulama yaptıkları ve bu uygulamalardan öğrencilerinin kazandıkları becerileri de görüşmede sorulan ikinci soruya verdikleri cevaplar içerisinde ifade ettikleri görülebilecektir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde yaptıkları uygulamalar ile ilgili öğrenci ürünlerini toplamaları, bu uygulamalarla ilgili düzenli raporlar tutmaları istenmiş ve bu verileri arşivleyebilmek için onlara arşivleme dosyaları sunulmuştur. Öğretmenlerin öğrenci ürünlerini toplama, öğrenci gelişimlerini kayıt altına alma ve arşivleme yoluna gitmedikleri görülmüştür. Bu araştırma içerisinde öğretmenlerin günlük tutması, sınıf içi uygulamaları hakkında somut veriler toplamaları konusunda sınırlı kaldıkları görülmüştür. Bunları dönem dönem kendileri de dile getirmişlerdir “Yazma alışkanlığımız çok az. Yazılı çalışma alışkanlığımızda öyle...” (Öğretmen Günlükleri, 26.12.03. S. 30). Bir öğretmen ise günlük tutma konusunda şunu söylemiştir “...çalışma grubunda günlük tutulmasının değiştirilmesini isterim...” (Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmeleri, s. 4).

Görüşmede sorulan ikinci soru ise “**Bu gruba katılmanızdan dolayı öğrencilerinizin öğrendiği becerileri belirtiniz?**” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplar eleştiri yapabilme ve yapılan eleştiriye olgunlukla karşılama, kendilerini geliştirme gayreti, grupla çalışma sonucu daha mutlu, azimli olunması ve derse katılımın artması, kendileri odak olunca daha çok sorumluluk almaları, rapor tutma, karşısındakini dinleyebilme, anlatılanı analiz edebilme, grup çalışması, birbirlerini değerlendirme, gruba katılma, planlı ve düzenli dosyalama, öğrendiklerini ve öğrenmek istediklerini değerlendirme ve düzenli, planlı çalışma şeklinde gruplanabilmiştir (Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşmeleri, S. 1, 2, 3, 4).

Öğretmenler öğretim sürecinin planlanmasının gerekliliğini kabul etmişler ve planlama yaptıkları derslerin uygulamasında farkı gördüklerini belirtmişlerdir. Fakat öğretmenlerin planlamanın bir gereklilik olduğunu belirtmelerine rağmen, süreç içerisinde üyesi oldukları zümrelerde planlama ile ilgili alınan kararlara uymak zorunda olduklarından dolayı planlama yapma alışkanlıklarının çok fazla değişmeyeceğini de belirtmişlerdir.

Eğitimci çalışma grubu içerisinde tartışılan sınıf uygulamaları, öğretim teknik ve stratejileri gibi konularda öğretmenlerin sınıf uygulamalarında farklılıklar oluşturulduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf uygulamalarında yaşadıkları sorunlara karşı alternatif uygulama önerileri oluşturdukları ve bunları sınıfları içerisinde uyguladıkları görülmüştür. Öğretim süreci içerisinde materyal kullanmaya daha ılımlı baktıkları ve bu konuda taleplerde buldukları görülmüştür (Video Çekimleri, 18.05.2005, birinci sınıflar birinci toplantı; 26.05.2004, ikinci gruplar ikinci sınıflar, 15'30"-15'39"). Öğretmenlerin sınıf uygulamalarında önerileri kullanmaları ve bu uygulamalar hakkında gruba geri dönüt sağladıkları süreç içerisinde izlenmiştir.

Eğitimci çalışma grup etkinlikleri sonucunda öğretmenlerden görüşlerini belirtmeleri için "Eğitimci Çalışma Grup Anketi" (Tablo 6) verilmiştir. Bu anket içerisinde yer alan bazı cevaplar araştırmamızın ikinci sorusunun cevabı olacak nitelikte belirlenmiştir. Tablo 6'da görüldüğü araştırmaya katılan 16 öğretmenin 14'ünün görüşlerinin dağılımı belirtilmiştir. Eğitimci çalışma gruplarına katılan öğretmenlerden 12'si "Öğrenci gereksinimlerini karşılamak için başarılı stratejileri araştırdık ve öğrendik" maddesinde grupların başarılı olduklarını belirtmişlerdir. 13 öğretmen ise, "Araştırıp öğrendiklerimizin sınıf içinde uygulamalarını tartıştık" ifadesinde çalışma gruplarını başarılı bulmuşlardır. Öğretmenlerden 9'u ise "Öğrenciler için yeni materyaller, ders planları ve değerlendirme araçları hazırladık" maddesinde eğitimci çalışma gruplarının başarılı olduğunu ifade etmişlerdir. Gruplara katılan öğretmenlerden 11'i "Öğrencilerin öğretim ve değerlendirilmelerinde yeni teknikleri, materyalleri ve yaklaşımları denedik" aşamasında grup sürecinin başarılı olduğunu belirtmişlerdir. "Yeni uygulamaya koyduğumuz başarılı öğretim stratejilerini paylaştık" ve "Başarılı olan yeni yaklaşımları değerlendirdik ve paylaştık" şeklinde ifade edilen sürecin uygulamasına yönelik öğretmenlerden ilk ifadeye 11 öğretmen ve ikinci ifadeye 12 öğretmen başarılıydı yanıtını vermişlerdir.

**Tablo 6: Eğitimci Çalışma Grup Anketi Sonuç Analizi**

<b>ÇALIŞMA GRUP TOPLANTILARINA İLİŞKİN DUYGU VE DÜŞÜNCELER</b>	<b>Katılı yorum (1)</b>	<b>Kararsızım (2)</b>	<b>Katılmıyorum (3)</b>
1. Çalışma grubu içerisinde ele alınan konular verimli ve yararlıydı.	14		
2. Çalışma grubu içerisinde ele alınan konular uygulamaya ilişkin fikirler vermeye yönelikti.	13	1	
3. Çalışma grup toplantıları ve toplantı içerikleri amacına uygun olarak düzenlenmişti.	12	2	
4. Grup üyelerinin toplantılardaki tartışmalara katılımları yeni bilgiler edinmeyi sağladı.	11	4	
5. Toplantılarda grup üyelerinin, sınıf uygulamalarına yönelik anlatımları sınıftaki bazı sorunlara çözüm bulmamda bana kolaylık sağladı.	9	3	2
6. Çalışma grup toplantıları, için ayırmış olduğum zamanın verimli ve yararlı olduğunu düşünüyorum.	11	3	
7. Çalışma grup toplantılarında, öğrenme ve öğretme teknikleri hakkında farklı bilgiler edindim.	11	3	
8. Çalışma grup toplantılarında, risk grubunda olan öğrenciler için uygulanan farklı öğretim teknikleri konusunda bilgiler edindim.	6	6	2
9. Çalışma grup toplantıları, öğretim ile ilgili problemleri ve farklı uygulamaları meslektaşlarımla daha rahat paylaşmamı sağladı.	10	1	3
10. Çalışma grup toplantıları, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini belirleme ve bunların değerlendirilmesine yönelik yeni bilgiler edinmeme yardımcı oldu.	8	6	
11. Çalışma grup toplantıları, meslektaşlarımda da sınıflarında benimle benzer sorunları yaşadıklarını görmemi sağladı.	10		4
		<b>Başarılıydı</b>	<b>Başarısızdı</b>
<b>ÇALIŞMA GRUP SÜRECİ NE KADAR BAŞARILIYDI?</b>			
12. Öğrencilerin gereksinimlerini analiz edip tartışarak grubun gereksinimlerinin neler olduğunu belirledik.		14	
13. Öğrenci gereksinimlerini karşılamak için başarılı stratejileri araştırdık ve öğrendik.		12	2
14. Araştırıp öğrendiklerimizin sınıf içinde uygulamalarını tartıştık.		13	1
15. Grup üyelerinin öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki yaklaşımlarının benzerliklerini ve farklılıklarını tartıştık.		13	1
16. Öğrencileri güdülemeye yönelik programları, stratejileri ve materyalleri tartıştık.		14	
17. Öğrenciler için yeni materyaller, ders planları ve değerlendirme araçları hazırladık.		9	5
18. Öğrencilerin öğretim ve değerlendirilmelerinde yeni teknikleri, materyalleri ve yaklaşımları denedik.		11	3
19. Yeni uygulamaya koyduğumuz başarılı öğretim stratejilerini paylaştık.		12	2
20. Başarılı olan yeni yaklaşımları değerlendirdik ve paylaştık.		13	1
<b>BU UYGULAMADAN ÖNCE SİZLER MESLEKİ GELİŞİMİNİZ İÇİN NE TÜR ETKİNLİKLER YAPARDINIZ?</b>		<b>EVET</b>	<b>HAYIR</b>
21. Meslektaşlarımla sınıfta yaptığım öğretim ve sonuçları hakkında konuşurduk.		14	
22. Meslektaşlarımla birbirimizin öğretimlerini izleyerek öğrenirdik.		3	11
23. Meslektaşlarımla dersleri, üniteleri ya da değerlendirmeleri birlikte incelerdik.		13	1
24. Meslektaşlarımla dersleri, üniteleri ya da değerlendirmeleri birlikte planlardık.		13	1
25. Meslektaşlarımla müfredatı inceleyerek bir dersin sınıf düzeyine göre yeniden düzenlenmesini sağladık.		13	1
26. Meslektaşlarımla makale, kitap gibi yazılı kaynakları okur ve tartışırdık.		8	6
27. Meslektaşlarımla belirli bir konu ya da öğrenci hakkında birbirimize çözümler önerir ve yardım isterdik.		13	1

28. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi anlamak için öğrenci ürünlerini ve sınavlarını meslektaşlarıyla birlikte değerlendirdik.	7	7
29. Meslektaşlarıyla yeni fikirleri deneme aşmasında birbirimize moral ve destek sağladık.	11	3
30. Katıldığımız hizmetiçi eğitim kurslarında ya da seminerlerde edindiğimiz bilgileri sınıfta uygulayabilmek için birbirimize yardım ederdik.	10	4
<b>4. Sizce bu toplantıların olumlu yönleri nelerdir? Açıklayınız?</b>	• Önceki bilgilerini tazeleme,	4
	• Yeni bilgiler edinme,	4
	• Uygulama, sonuçlarını meslektaşları ile paylaşma,	8
	• Ortak sorunları olduğunu fark ederek rahatlama,	3
	• Toplantılar yararlıydı/olumlu oldu/motivasyonu artırdı.	3
	• Ders araçlarından faydalanma ve pratik kullanımları	3
	• Meslektaşları ile fikir alış verşi	5
<b>5. Bu toplantıların sizin üzerinizde olumsuz etkisi olduysa bunları açıklayınız.</b>	• Toplantı saatleri	6
	• Yazı işinin çok olması (Günlük, rapor vb.).	3
<b>6. Bu toplantıları siz düzenlemiş olsaydınız ya da düzenlemek isteseydiniz neler yapardınız?</b>	• Daha uygun saatler,	3
	• Daha iyi ve birlikte planlama,	3
	• Gönüllülük	6
	• Farklı uygulama ve örnekler sunma	3
<b>7. Toplantılar için seçeceğiniz konular neler olurdu?</b>	• Aile eğitimi/okul aile işbirliği,	6
	• Materyal hazırlama ve kullanımı,	5
	• Risk grubundaki öğrencilere uygulanacak eğitim-öğretim teknikleri,	3
	• Öğretim teknikleri	6

Eğitimci çalışma grupları içerisinde, öğretmenlerin seçilen konu ile ilgili sınıf uygulamalarında sürekliliği sağlanmış bir değişim yapmamalarına rağmen, öğretmenlerin eğitim-öğretim süreci ile ilgili ve ayrıca öğrencilerinin gereksinimlerine yönelik tartışılan alt konularda uygulamalarında değişiklik yaptıkları ve kendilerini geliştirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerden elde edilen geri dönüşler şu şekilde özetlenebilir. Anketlere cevap veren 14 öğretmenden 11 öğretmen "Grup üyelerinin toplantılardaki tartışmalara katılımları yeni bilgiler edinmemi sağladı." maddesine katılıyorum şeklinde cevap verirken 3 öğretmen de kararsız olduğunu belirtmiştir. Çalışma grup toplantıları, için ayırmış olduğum zamanın verimli ve yararlı olduğunu düşünüyorum. Çalışma grup toplantılarında, öğrenme ve öğretme teknikleri hakkında farklı bilgiler edindim. 11 öğretmen katılıyorum, 3 öğretmen kararsızım olarak düşüncelerini belirtmiştir. Çalışma grup toplantıları, öğretim ile ilgili

problemleri ve farklı uygulamaları meslektaşlarıyla daha rahat paylaşmamı sağladı. 10 öğretmen katıldığını 1 öğretmen kararsız olduğunu 3 öğretmen ise katılmadığını belirtmiştir. Çalışma grup toplantıları, meslektaşlarının da sınıflarında benimle benzer sorunları yaşadıklarını görmemi sağladı. 10 öğretmen katıldığını 4 öğretmen ise katılmadığını ifade etmiştir. “Toplantılarda grup üyelerinin, sınıf uygulamalarına yönelik anlatımları sınıftaki bazı sorunlara çözüm bulmamda bana kolaylık sağladı.” 9 öğretmen katıldığını, 3 öğretmen kararsız olduğunu ve 2 öğretmen ise katılmadığını ifade etmiştir. “Çalışma grup toplantıları, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini belirleme ve bunların değerlendirilmesine yönelik yeni bilgiler edinmeye yardımcı oldu.” maddesine ise 8 öğretmen katıldığını 6 öğretmen ise katılmadığını ifade etmiştir.

“Araştırmaya katılan öğretmenler eğitimci çalışma grup sürecinde katılım yoluyla nasıl bir işbirliği sağlamışlardır?” araştırma sorusu ise süreçte elde edilen verilerin özetlenmesiyle cevaplanmıştır.

Zaman içerisinde grup sürecinin ve işleyişinin belirlenmesi, düzenlenmesi ve üyelerin birbirini tanıması ile katılımın ve etkileşimin arttığı görülmektedir. Bir öğretmen ise günlüğünde “Grubu ilk defa bu kadar canlı ve katılımcı buldum. Güzel bir ders planını hep beraber hazırladık...” şeklinde süreçteki değişime dikkat çekmiştir (Öğretmen Günlükleri, 07.01.2004, s. 9). Grup üyelerinin güven ortamı oluştuğunda sınıf uygulamalarından bahsetmelerinin sıklığı görülmüştür. Öğretmenlerin toplantılarda ortaya çıkan yeni fikirleri sınıflarında denemeleri, bunlarla ilgili sınıflarında uygulama yapmaları ve sonuçlarını toplantılarda paylaşmaları dikkat çekmiştir. İlk toplantılarla kıyaslandığında öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarından ve özellikle de yaşadıkları sorunlardan bahsetmeleri güven ortamının oluştuğunu ve öğretmenlerin daha rahat paylaşımlarını sağladığına yönelik ipuçları sağlamıştır. Öğretmen görüşmelerinde bir öğretmen bu konuyu şu şekilde dile getirmiştir “Sürekli serzenişte bulunulması. Bunları biliyoruz, uygulama alanı yok, bize materyal verirseniz yapabiliriz söylemleri. Beğenmediğim yönü. Sınıf içi deneyimlerin

paylaşımı ve daha sonra kendi sınıflarında uygulamayı denemeleri olumlu...” (Öğretmen görüşmeleri, s. 9).

Toplantılardan elde edilen yeni fikirlerin uygulanmasına yönelik örnekler ise “Türkçe dersinde okunan parçaların özetinin ve ana fikrinin çıkarılmasında özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerimin zorlandıklarını gözlemledim. Yapmış olduğumuz toplantılarda bu sıkıntıyı dile getirdiğimde ana fikir çıkarılırken bir çiçek çizilerek yan fikirlerin bu çiçeğin yapraklarına, ana fikrinin de çiçeğin ortasına yazılarak kavratılabileceğimiz önerisi getirildi. Bu öneriyi sınıfta öğrencilerime uyguladığımda, öğrencilerimin ana fikir ve yan düşünceyi daha iyi ayırt edebildiklerini gözlemledim...”, bir diğer öğretmen ise “Dersler de öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma parçalarında ana fikri bulma ile ilgili sorunları var. Yapmış olduğumuz toplantılarda... Diğer sınıftaki arkadaşım denediğinde işe yaradığını söyledi. Bu öneriyi sınıfta öğrencilerime uyguladığımda daha kolay ana fikirleri bulduklarını gördüm.” (Öğretmen Günlükleri, 11.12.03, s.20, 22; 23.12.2003, s.25; 7.01.2004, s. 25, 26). Öğretmenler grup toplantılarındaki paylaşımlarından ve edindikleri bilgilerden sınıflarında yararlanma yollarını seçmişlerdir (Araştırmacı günlüğü, 6.01.2004, s. 40).

Birinci grup sürecinin devamı olarak oluşturulan ikinci gruplarda ise süreç işleyişi incelendiğinde benzerlikler dikkati çekmektedir. İkinci gruplarda birinci gruba katılan öğretmenlerin ikinci gruplara liderlik yapması planlanmış ve öğretmenlerin de önerisi ile ikinci gruplara liderlik yapmaları sağlanmıştır. İkinci gruplarda ilk toplantılarda gereksinim belirleme yoluna gidilmiştir. Öğretmenlerin, eğitimci çalışma gruplarının “işlevselliği” konusunda sorgulamaları olmuştur. Süreç ilerledikçe öğretmenlerin düşüncelerinin değiştiği görülmüştür. Birinci gruplardaki süreç aynı şekilde ikinci gruplarda da yer almıştır. Öğretmenlerin grup sürecini anlaması, birbirleri ile güven ortamı oluşturması ve grup üyelerini tanımaları ile iletişimin, paylaşımın ve etkileşimin arttığı görülmüştür.

“Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma sonunda, eğitimci çalışma grup modelini kendi mesleki gelişim gereksinimlerini karşılamada kullanma becerileri nasıl bir gelişim göstermiştir?” sorusu ise birinci eğitimci çalışma grubuna katılan öğretmenlerin yeni eğitimci çalışma grupları oluşturmaları ve bu gruplara liderlik yapmaları ile elde edilen verilerle cevaplanmıştır.

Birinci grupların sekiz oturumluk toplantıları sona erdikten sonra, öğretmenlerle toplanılarak bu süreç ile ilgili önerileri sorulmuştur. Benzer bir toplantıya isterlerse devam edilebileceği ya da bu uygulamanın okul içerisinde yaygınlaştırılabileceği belirtilmiştir. Öğretmenler aynı gruba devam etmek istemediklerini fakat farklı öğretmen arkadaşları ile farklı konularda eğitimci çalışma gruplarına katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda hiçbir şekilde katılmamak gibi bir seçenek ya da öneri getiren öğretmen olmamıştır. Tez izleme komitesinin onayıyla birinci grup üyeleri ile birlikte ikinci grupların oluşturulma kararı alınmıştır. Birinci grupta yer alan öğretmenler ikinci gruplarda liderlik rolüne araştırmacı ile başlayarak ve sonrasında bağımsız olarak yürütmeye gönüllü olmuşlardır.

Bu aşamada birinci grupların öğretmenleri ile bir toplantı yapılarak birinci grup sürecindeki işleyiş gözden geçirilmiştir. Grubun oluşturulması, gereksinim belirlemenin yapılması, buna yönelik işleyişin belirlenmesi, gerekli kaynak ve bilgi toplama formlarının belirlenmesi ve sağlanması, süreç içerisinde yapılanlar ve son toplantılarda grup üyeleri ile değerlendirme yapılması gibi temel süreçler hakkında konuşulmuştur. Grup liderliği yapacak öğretmenlere gerekli olabilecek temel dokümanlar ve bilgiler sunulmuştur.

Eğitimci çalışma grup modelinin uygulandığı ikinci gruplarda liderlerle yapılan görüşmelerde matematik öğretiminin konu olarak seçilmesi uygun bulunmuştur. Bu aşamada araştırmacı matematik öğretimi ve uyarlamalar ile ilgili bir materyal hazırlamıştır. Bu materyalde, kaynaştırma uygulamalarında yararlanılabilecek matematik öğretiminde uygulama, öğretimin basamaklandırılması, doğrudan öğretim ve matematik öğretiminde materyal hazırlama ve uyarlama gibi bir içerik yer almıştır. İlk toplantılarda sürecin nasıl

olacağı konusunda gerekli açıklamalar, gereksinim belirlemeye yönelik formlar ve günlük formatları gibi temel materyaller hazırlanmış ve liderlerle paylaşılmıştır. İlk toplantılarda öğretmenlere çalışma süreci anlatılmış ve gruplarda ele alınması önerilen konu belirtilmiştir. Her grup kendi içerisinde matematik öğretimi ve matematik öğretiminde öğrenme sorunları ile ilgili gereksinim duydukları alt konuları belirlemişler ve kendilerine özgü bir planlama yapmışlardır.

Yeni oluşturulan eğitimci çalışma gruplarında her gruba liderlik edecek öğretmenler, kendi gereksinim ve isteklerine göre hangi gruplarda yer alacaklarını belirlemişlerdir. Ağırlıklı olarak bu belirlemeler bir sonraki eğitim-öğretim yılında kendi sorumluluklarında olabilecek sınıf düzeyinde yer alan öğretmenlerle aynı grupta olmak ve bir sonraki yıl için gerekli bilgileri hatırlamak ve hazırlık yapmak amacına dayanmıştır.

Süreç içerisinde ilk aşamalarda iki grubun liderleri araştırmacının desteğine gereksinim duymuştur ve bu toplantılarda araştırmacı ile rolleri karışmıştır. Öğretmenlerin kendi grup liderlerinden çok araştırmacıya yöneldikleri görülmüştür. Bunun temel nedeninin ise, öğretmenlerin ağırlıklı olarak alışık oldukları mesleki gelişim etkinliklerinde bir uzmanın anlatım yapması ve kendilerini pasif öğrenciler olarak algılamalarından kaynaklı olduğu düşünülmüştür. Süreç içerisinde ise bu tartışmaların kendi içlerinde sürdürdükleri gözlemlenmiştir.

İkinci sınıflara liderlik eden öğretmenin ise kendi grubu içerisinde hâkim olduğu ve ayrıca grup üyelerinin de araştırmacıya yönelik çok fazla liderlik rolü yüklediği görülmüştür. İkinci sınıflar ağırlıklı olarak kendi aralarında tartışmışlar ve kendileri grup sürecini belirlemişlerdir. Öğretmenlerden gelen geri dönüşlerde araştırmacının grup içerisinde yönlendirme yapmada ve bilgi vermede daha aktif ve katılımcı olması gerektiği belirtilmiştir. Burada yurt dışı alanyazında da dışarıdan katılan araştırmacıların liderlik ve bilgi verme aşamasında daha etkin olması gerektiğinin düşünüldüğü görülmektedir "...ben bu toplantıya başladığımızda.....paylaşımında bulunacağınızı düşünmüştüm.



Birkaç toplantıda geri planda kalıp, bizim sorunlarımızı kendi aramızda paylaştığımızı fark ettim.....sizde farklı bakabiliyorsunuz...” dedi (İkinci Gruplar video çekimleri, ikinci Sınıflar son toplantı, 23.06.2004).

Oluşturulan ikinci eğitimci çalışma gruplarında öğretmenlerin süreç içerisinde kendi mesleki gelişimlerini kendi içlerinde daha rahat yapabilecekleri ve kendilerinden küçümsenmeyecek düzeyde farklı bilgiler ve beceriler kazandıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen “benim için iyi oldu, tek problem toplantıların öğle arası olması ve yemek sorunu oldu, bence yapılması gereken bir çalışmaydı” (İkinci gruplar video kayıtları, ikinci sınıf son toplantı, 23.06.2004). Öğretmenlerin aslında bunu birebir ya da küçük gruplar halinde öğretmen odalarında yaptıkları fakat daha sistematik yapıldığında diğer hizmetiçi eğitimlerden daha etkili olduğunu gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden birisi, “şu var yaptığım şeylerin onaylandığını gördüm...bu bana artı bir şeyler kazandırdı. Kendime güvendim bunu ben geliştirmeliyim şeklinde düşündüm diye belirtti. Başka bir öğretmen birlikte konuşurken başka problemler, çözümler kafamda canlanıyor, farklı fikirler aklıma geliyor dedi.” (İkinci gruplar video kayıtları, ikinci sınıf son toplantı, 23.06.2004).

Burada edindikleri bilgi ve becerilerin diğer geleneksel mesleki gelişim etkinlikleri ile karşılaştırıldığında daha kalıcı ve uygulamaya aktarmada daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlere hangi türde mesleki gelişim etkinliğini tercih edebilecekleri sorulduğunda, tercihlerinin bu şekilde düzenlenmiş mesleki gelişim etkinliklerinden yana kullanacaklarını söylemişlerdir. “...Diğer hizmetiçi eğitim programları ile karşılaştırdığımızda kesin yararı oldu. Öbüründe biri anlatıyor siz dinliyorsunuz, o anda öğreniyorsunuz ama ondan sonra hatırlamıyorsunuz. Bu çalışmada her şey uygulamaya yönelik oldu...” (İkinci gruplar video kayıtları, ikinci sınıf son toplantı, 23.06.2004). Öğretmenin birisi “bu toplantıların hizmet içi eğitim programlarından daha verimli olduğuna inanıyorum, birlikte çalışırken öğrendiklerinizi aynı anda uygulayıp sorular sorabiliyorsunuz, aynı çalıştığınız yerde bu programı uygulayabilirsiniz; hizmetiçi kurslarda başka yerde alıyorsunuz ve o arada kalıyor ama burada uygulamalı olduğu için daha etkili

olduğuna inanıyorum...” dedi (Video Kayıtları, birinci ve üçüncü sınıflar son toplantı, 24.06.2004). “...Öğretmenlerden bir diğeri ise “başlangıçta ben 25. yılımı çalışıyorum beni bu çalışmaya soktular 5–10 yıllık öğretmenleri soksalardı dedim. Ama şimdi iyi ki çalışmada yer aldım diyorum...” şeklindeki ifadesi ile eğitimci çalışma grubu hakkındaki fikirlerini belirtmiştir (Video Kayıtları, birinci ve üçüncü sınıflar son toplantı, 24.06.2004).

Araştırma sürecinde oluşturulan ikinci eğitimci çalışma gruplarının işleyişinde birinci eğitimci çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin belirledikleri ikinci gruplara liderlik yapmaları planlanmıştır. Süreç değerlendirilirken bu öğretmenlerin liderlik becerileri de göz önünde bulundurulmuştur. Liderlik özellikleri içerisinde gereksinim belirleme, toplantıların zamanlanması ve planlanması, grup üyelerinin katılımlarının sağlanması, toplantının yönetimi gibi temel işlevler yer almıştır. Ayrıca öğretmenlerden elde edilen veriler içerisinde toplantılara yönelik düşünceleri belirlenirken aynı zamanda liderlerin grupları ne kadar sağlıklı yönetebildikleri gözden geçirilmiştir.

Öğretmenlere uygulanan anket içerisinde öğretmenlerin eğitimci çalışma gruplarının etkileri üzerine 3 açık uçlu soru sorulmuştur. Liderlerin eğitimci çalışma grup düzenlemelerine yönelik “Sizce bu toplantıların olumlu yönleri nelerdir? Açıklayınız?, Bu toplantıların sizin üzerinizde olumsuz etkisi olduysa bunları açıklayınız., Bu toplantıları siz düzenlemiş olsaydınız ya da düzenlemek isteseydiniz neler yapardınız?” sorularına verilen cevaplardan yararlanarak değerlendirmeler yapılmıştır. Öğretmenler “Sizce bu toplantıların olumlu yönleri nelerdir? Açıklayınız?” sorusuna 8 öğretmen edindikleri bilgilere yönelik sınıf içi uygulama sonuçlarını meslektaşları ile paylaşma, 5 öğretmen meslektaşları ile fikir alış verişi yapma, 3 öğretmen uygulamada ortak sorunları olduğunu fark ederek rahatlama, 4 öğretmen önceki bilgilerini tazeleme, 4 öğretmen yeni bilgiler edinme ve 3 öğretmen toplantıların olumlu olduğu ve motivasyonu artırma açısından eğitimci çalışma grup toplantıları hakkındaki olumlu düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu açık uçlu soruya verdikleri cevaplara bakıldığında, eğitimci çalışma gruplarına katılımlarından yararlandıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin “Bu toplantıların sizin üzerinizde olumsuz etkisi olduysa bunları açıklayınız.” İfadesine cevapları ise 6 öğretmen toplantı saatinin daha uygun bir zamanda olmasını ve diğer hizmetiçi eğitimler gibi bu toplantılara belirli zamanlar ayrılmasını, 3 öğretmen ise yazı işinin çok olmasından dolayı sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin toplantılar ile ilgili dile getirdikleri bu olumsuz düşünceler Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapacağı düzenlemeler ile giderilebilecektir. Eğitimci çalışma grup modelinin uygulandığı ülkelere bakıldığında mesleki gelişim ile ilgili belirli zamanlar oluşturulduğu ve belirli oranda ücret ya da meslekte yükselme gibi edimler görülmektedir.

“Bu toplantıları siz düzenlemiş olsaydınız ya da düzenlemek isteseydiniz neler yapardınız?” sorusuna ise 3 öğretmen daha uygun saatler, 3 öğretmen toplantı yeri için daha uygun bir ortam, 3 öğretmen ücret ödenmesi, 3 öğretmen ise farklı konular seçme şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Genel olarak eğitimci çalışma grup toplantılarına yönelik düşüncelere bakıldığında öğretmenlerin toplantıları yararlı buldukları fakat toplantı zamanı, toplantı yeri ve ücret ödenmesi gibi konularda değişiklik yapılmasını bekledikleri ortaya çıkmıştır. Okuldaki var olan ortamlar, ders saatleri ve öğretmenlerin toplantıların yapılmasına yönelik yer ve zaman belirleme sürecinde kendi tercihlerini kullandıkları göz önünde bulundurulduğunda, bu konuda araştırmacı ve grup liderlerinin mekân ve zaman planlamasında öğretmenlerin tercihlerine uydukları görülmüştür.

#### **4.2. Uygulamanın Araştırmacıya Olan Katkısı**

Araştırma süreci göz önünde bulundurulduğunda uygulamaya katılan öğretmenlerin yanı sıra araştırmacının bilgi ve becerilerinde de değişim yaşandığı görülmüştür. Araştırmacı öncelikli olarak teknoloji kullanımında belirgin bir gelişim göstermiştir. Dijital video kamera kullanma, dijital ses kayıt cihazı kullanma, çekimlerinin bilgisayar ortamına aktarılması, aktarım esnasında ses ve görüntü kalitesinin korunabilmesi, aktarım programlarının kullanılması, format değiştirme programlarının kullanılması, video çekimlerinden fotoğraf oluşturulması, VCD ve DVD oynatıcılarının

kullanılması, video kameradan televizyon ya da projeksiyon cihazı üzerinden görüntüleri sergileme gibi temel becerileri edinmiştir.

Araştırmacı süreç içerisinde ayrıca planlı çalışma, eylem araştırması ve kendi mesleki gelişimi hakkında bilgi edinme yönünde kişisel bakış açıları ve deneyimler kazanmıştır. Araştırmacının mesleki becerileri ve yeterlilikleri açısından kendisini değerlendirmesi süreç içerisinde mümkün olmuştur.

Araştırmacının süreç içerisinde en önemli kazanımı ise okul sistemi içerisinde yer alan öğretmenler ve yöneticiler ile birlikte çalışması olmuştur. Araştırmacının öğretmenler ve yöneticiler ile iletişim ve empati kurabilmesi araştırma sürecinin sağlıklı şekilde tamamlanabilmesini sağlamıştır. Öğretmenlerin düşüncelerini, sınıflarıyla ve meslekleri ile ilgili sorunlarını araştırmacı ile paylaşabildikleri görülmüştür. Bu şekilde araştırmacının uygulama içerisinde yaşanan sorunları birebir görmesi ve ilk elden öğrenebilmesi mümkün olmuştur. Araştırmacı araştırmanın sonunda öğretmenler ve yöneticiler ile nasıl iletişim kurabileceğini ve ayrıca teorik bilgilerin uygulamacılara aktarılmasında bu becerilerin gerçek anlamda ne kadar önemli olduğunu görmüştür.

Araştırma sürecinde eğitimci çalışma gruplarına katılan bütün öğretmenlerin yaşça araştırmacıdan büyük olması ve özellikle 15 yıldan fazla deneyimi olan öğretmenlerin araştırmacıyı korkuttuğu bir gerçektir. Bu şekildeki bir dezavantajı aşmak, öğretmenlere önerilerde bulunmak ve yıllardır yaptıkları çalışmaları ve uygulamalarını değiştirmelerini istemek araştırmacı açısından bakıldığında çok zor olmuştur. Zaman içerisinde öğretmenler ile araştırmacının iletişim kurabilmesi ve onları ikna edebilmesi mümkün olmuştur. Öğretmenlerin kendilerinden yaşça küçük bir insandan kendi uygulamalarına yönelik bilgi almaları, bu bilgiler doğrultusunda uygulamalarını değiştirmeleri ve bu uygulamalar hakkında kendi meslektaşları önünde geri dönüt vermeleri açısından bakıldığında araştırmacının yaşadığı durumun ciddiyeti düşünülebilir.

Bu araştırmanın araştırmacıya bireysel ve mesleki gelişimi açısından katkılarını özetlemek gerekirse; eylem araştırmasına yönelik uygulama içerisinde deneyim kazanması, öğretmenler ve yöneticilerle iletişim kurma açısından beceri edinmesi, benzer meslekteki insanlarla empati kurma becerisi kazanması, bir araştırma süreci içerisinde veri toplama amaçlı teknoloji kullanımına yönelik temel becerileri edinmesi, planlı çalışma ve çalışmaların planlanmasında düşünce yapısının eylem araştırması döngüsüne benzer bir döngü şeklinde yeniden oluşması olarak sıralanabilir.

## BÖLÜM V

### 5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan veriler ile elde edilen bulguların alanyazına dayalı olarak tartışılması amaçlanmaktadır. Elde edilen bulguların ilerideki araştırmalarda ve uygulamalarda kullanılmasına yönelik öneriler de bu bölümde yer almıştır.

#### 5.1. Uygulanabilir Bir Eğitimci Çalışma Grup Modeli Nasıl Gerçekleşmiştir?

Eğitimci çalışma grup modelinin uygulandığı bu araştırma sürecinde grupların oluşturulmasında katılımcı sayısı arttığında grup işleyişinin aksayabildiği görülmüştür. Altı üyeden daha fazla olan eğitimci çalışma grup toplantılarında küçük gruplar oluşabildiği, her üyenin konuşmak için yeterli söz hakkı alamadığı, verimli bir tartışma ortamının oluşturulamadığı görülmüştür. Eğitimci çalışma grupları oluşturulurken grupların 4–6 üyeden oluşmasına dikkat etmek önem taşımaktadır. Daha fazla üye için hazırlanacak eğitimci çalışma gruplarında ise grup liderinin grup kurallarının oluşturulmasında ve uygulanmasında dikkatli olması önem taşımaktadır.

Eğitimci çalışma gruplarına katılması beklenen üye sayısında alanyazında farklılıklara rastlansa da, ağırlıklı olarak tavsiye edilen üye sayısı 4–6 kişi arasındadır. İdeal grup sayısının bu şekilde sınırlandırılmasının temel nedeni, grup içerisinde belirlenen konu ile ilgili öğretmenlerin tartışma yapabilmeleri, fikirlerini, uygulamalarını ve deneyimlerini paylaşabilmeleri için küçük grupların daha sağlıklı olduğunun görülmesidir. Üye sayısının fazla olduğu gruplarda tartışmaların küçük gruplara dağıldığı, odaklanılan konudan uzaklaşıldığı, konuşmaların anlaşılmadığı, her üyenin söz hakkı alamadığı ve grup sürecinin sağlıklı olmayabileceği gözlemlenmiştir (Arbaugh, 2003; Boggs, 1996; Herner ve diğ., 2000; Murphy, 1992; Murphy, 1999; Rosenstein, 2002). Bu araştırmanın ilk uygulama toplantısında bu dezavantajlarla

karşılaşmasından dolayı eğitimci çalışma grup üye sayılarında yeniden düzenlemeye gidilmiştir.

Eğitimci çalışma gruplarının oluşturulmasında grupta yer alacak üyelerin gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Eğitimci çalışma grup modelinin ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ile ilk kez uygulanmasından kaynaklı gruplara katılacak öğretmenlerin gönüllü olmasına önem verilmiştir. Alanyazında eğitimcilerin ve öğretmenlerin kendi gereksinimlerine ve isteklerine uygun mesleki gelişim etkinlikleri ve konuları belirlemelerinin, bu mesleki gelişim modelinde eğitimciler ve katılımcılar açısından etkililiği ve verimi artırdığı ifade edilmektedir (Birchak ve diğ., 1998; Herner ve diğ., 2000; Sanacore, 1993). Bunun yanı sıra eğitim reformları ya da okul gelişim projelerinde eğitimci ve öğretmen katılımlarının zorunlu hale getirilebileceği tartışılmaktadır. Zorunlu katılımı sağlanan eğitimcilerin ve öğretmenlerin mesleki gereksinim ve ilgileri karşılanmaya başlandığında, sürece gönüllü ve istekli devam ettikleri görülmektedir (Murphy, 1992; Strickland, 2001).

Eğitimci çalışma grubu modelinde ilk aşama problemin belirlenmesidir. Grup üyelerinin problem olarak gördükleri konular alanyazında formlar ve tartışmalar ile belirlenmektedir. Bu araştırma sürecinde problemi belirleme amacıyla "gereksinim belirleme formları" kullanılmış ve formların doldurulmasından sonra da öğretmenlerin belirledikleri gereksinim içerisinde kendileri için en önemli konuyu belirlemeleri için "tartışmaları" ve grup konusu hakkında hem fikir olmaları sağlanmıştır. Eğitimci çalışma grupları oluşturulurken öğretmenlerin gönüllü katılımlarının sağlanması ve grupta ele alınacak grup konusunun öğretmenler ile birlikte belirlenmesi ya da ortak ilgi duydukları bir konunun belirlenmesi önemlidir. Bu nedenle gruplar oluşturulduğunda öğretmenlerin ilgi alanlarını ya da problemlerini belirlemek amacıyla gereksinim belirleme gündeme gelmelidir. Gereksinim belirlemede formlar ya da öğretmenlerle beyin fırtınası, tartışma gibi teknikler kullanılabilir (Herner ve diğ., 2000; Richardson, 2001). Eğitimci çalışma grupları için üyelerin öncelikli gereksinimlerini tam olarak belirleyebilmek, grubun işleyişi ve süreci için önemlidir. Gereksinim belirleme

alanyazında öğretmenlerin gruplara devam etmeleri, gruplarda karşılıklı öğrenme etkileşimlerine katılmaları ve kendilerini geliştirebilmeleri açısından önemli bir basamak olarak görülmektedir (Birchak ve diğ., 1998; Boggs, 1996; Herner ve diğ., 2000; Murphy, 1992; Roberts, 2003; Sanacore, 1993; Strickland, 2001).

Eğitimci çalışma grubu içerisinde gereksinim belirleme süreci sonunda konu belirlendiğinde konunun çok spesifik olması ya da dar kapsamlı olması, grubu kısır bir döngüye sürüklerken, çok geniş bir konunun seçilmesi ise gruba konuyu sınırlama çabası ve konunun işleyiş sürecinin planlanmasına yönelik çalışmalarla zaman kaybettireceği ve motivasyonu düşüreceği belirtilmektedir (Birchak ve diğ., 1998; Jenlink ve Kinnucan-Welsch, 2001). Araştırmada yer alan çalışma gruplarında seçilen konularda öğretmenler tekrar planlamalara gidebilmişlerdir. Kendilerine özgü alt başlıklar belirleyerek, sürecin işleyişini kendilerine özgü bir hale getirmişlerdir. Grup üyelerinin kendi gereksinimlerine uygun alt konular belirledikleri ve grup toplantı süreçlerini de bu alt konulara uygun olarak düzenledikleri görülmüştür.

Eğitimci çalışma grupları modelinde odaklanılacak konu ve konunun işlenişi belirlendikten sonra grupların nerede ve ne zaman toplanacağı belirlenmesi gerekmektedir. Aslında bu da grup çalışma sürecinin planlaması içerisinde yer almaktadır. Eğitimci çalışma grup toplantılarının yapılması için alanyazında ayrıntılı tanımlanmış bir ortam tercihinin rastlanmamıştır. Öğretmenlerin toplantı saatlerinde uygun gördükleri ve işlerini kolaylaştıracak bir ortamda toplanmaları esas alınmıştır (Herner ve diğ., 2000; Meyer, 1996; Murphy, 1992; Sanacore, 1993). Yapılan araştırmalarda çok fazla fiziksel ortamdaki söz edilmese de, bu araştırma içerisinde öğretmenlerin soğuk havalarda daha iyi ısınan ortamları, toplantı içerisinde kullanılacak materyallere göre daha geniş ortam ya da teknolojik donanımı olan bir ortamı seçme gibi tercihleri olmuştur. Genel olarak toplantı işleyişlerine bakıldığında öğretmenlerin ortam ile ilgili çok fazla sorun yaşamadıkları, fakat imkânlarla yönelik olarak da tercih yapabildikleri görülmektedir. Araştırmada Eğitimci çalışma gruplarının yer alacağı fiziksel ortamın, ısınma ve aydınlatma



durumunun vs. önemli olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sıcak olan proje odasını sık sık tercih etmeleri bunu göstermektedir (Araştırmacı Günlüğü, 30.12.2004, s.37; 6.01.2004, s. 40; Birchak ve diğ., 1998). Bazı makalelerde eğitimci çalışma gruplarının toplantı yapacakları ortamlarının çok fazla özelliğinin olmasına gerek olmadığı herhangi bir ortamda yapılabileceği belirtilmesine rağmen, bu araştırmada ortamın sıcaklık ve aydınlatmama gibi özelliklerine dikkat edilmesi gerektiği görülmüştür.

Eğitimci çalışma gruplarının ne zaman toplanacağı konusunda ise alanyazında bu tercih tamamen grup üyelerine bırakılmaktadır. Bu araştırmada ise öğretmenlerin eğitim-öğretim saatleri dışında bu toplantıları yapmak istemedikleri, sadece öğle aralarında zaman ayırabilecekleri belirtilmiştir. Alanyazın incelemelerine bakıldığında öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik okulların ya da okulların bağlı bulunduğu bölgelere göre belirli zamanlar ayrıldığı görülmektedir. Bu zamanlar öğretmenlerin sınıfta olmadığı zamanlarda onların sınıflarında derse girecek geçici öğretmenlerin görevlendirilmesi ile ya da ailelerin çocuklarını haftada bir kez olmak koşuluyla bir saat erken okuldan almaları şeklindeki düzenlemeler ile sağlanmaktadır (Arbaugh, 2003; Corcoran, 1995; Fisher, 2000; Meyer, 1995; Meyer, 1996; Murphy 1999). Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için klasik hizmetiçi eğitim etkinliklerine alternatif olarak olanaklar sağlamanın önemli olacağı düşünülmektedir. Okullarda mesleki gelişim etkinliklerine yer ve zaman ayrılması, mesleki gelişim etkinliklerine katılanların ödüllendirilmesi konusunda özendirici önlemler Milli Eğitim Bakanlığı'nca alınması gerekmektedir.

Eğitimci çalışma grupları modelinin temel koşulları yukarıda özetlenmeye çalışılmıştır. Temel koşullar oluşturulurken ve oluşturulduktan sonra unutulmaması gereken bir konu ise, her eğitimci çalışma grubunun kendine özgü koşulları, yapısı ve işleyişi olabilir. Sonuç olarak her eğitimci çalışma grubunun kendi koşullarına ve özelliklerine uygun işleyiş oluşturmaları mümkün olabilmektedir (Meyer, 1996; Murphy, 1999, 1999; Weaver, ve diğ.,

2004). Eğitimci çalışma grupları içerisinde işleyiş sürecinin belirlenmesi her zaman aynı şekilde bu planlamanın uygulanması anlamına gelmemektedir. Değişen ya da zamanla ortaya çıkabilecek yeni gereksinimlere ve uygulamalara göre bu işleyişin yeniden planlanması mümkün olabilmektedir. Eğitimci çalışma gruplarının genel bir işleyişi, kuralları ve bir sistematigi olsa da, geleneksel mesleki gelişim modellerinden kendisini ayıran yönü öğretmenlerin ve eğitimcilerin gereksinimlerini ve özelliklerini temel almasıdır. Bu nedenle alanyazında uygulandığı bölgelere, kültürlere ve gruplara göre kendi özgün işleyiş süreçlerinin ortaya çıkabileceği belirtilmektedir (Fisher, 2000; Murphy, 1992; Murphy, 1999; Lefever-Davis, Wilson, Moore, Kent ve Hopkins, 2003; Birchak ve diğ., 1998).

Bu çalışmada eğitimci çalışma gruplarının ortaya çıkan işleyişi alanyazınla uygunluk göstermiştir. Eğitimci çalışma grup uygulamasına katılacak öğretmenlerin belirlenmesi, gereksinim belirlenmesi, toplantı yerinin ve zamanının belirlenmesi, toplantıların yapılması ve değerlendirme çalışmalarının yapılması ile bir işleyiş ortaya çıkmıştır. Çalışma içerisinde grup üyelerinin toplantı için seçilecek ortamın mevsim koşullarına uygun şekilde seçilmesinin, toplantı saatlerinin yemek saatlerinin dışında belirlenmesinin bu araştırma içerisinde önemli olduğu görülmüştür. Alanyazında ise bu düzenlemeler için dikkat çeken bir düzenlemeye rastlanmamıştır.

## **5.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenler Grupta Çalışılmak Üzere Belirledikleri Konu İle İlgili Kazandıkları Bilgi Ve Beceriler Nelerdir?**

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan sonuç, öğretmenlerin eğitimci çalışma grubu içerisinde belirledikleri konu ile ilgili bilgi ve beceri kazandıkları yönünde olmuştur. Öğretmenlerin grupta ele alınan ders planları ile ilgili olarak tartışılan alt konular hakkında edindikleri bilgi ve beceriler kendileri tarafından şu şekilde sıralanmıştır: öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin grup çalışmasına yönlendirilmesi, akran desteği, akran eleştirisi, eğitim ve öğretimde materyal kullanımının önemi, hazırlanan ve uygulanan

planlarla kaynaştırma ve risk grubundaki öğrencilerin katılımının daha fazla olması, planların çevreye, sınıfa ve öğrenciye uyarlanması, planlama ve sınıf içi deneyimlerin paylaşımı. Öğretmenlere bu araştırmaya ve çalışma grubuna katılmalarından dolayı öğrencilerinde gözlemledikleri değişiklikleri özetlemeleri istendiğinde ise; eleştiri yapabilme ve yapılan eleştiriyi olgunlukla karşılama, kendilerini geliştirme gayreti, grupla çalışma sonucu motivasyonun ve derse katılımın artması, rapor tutma, karşısındakini dinleyebilme, anlatılanı analiz edebilme, grup çalışması, birbirlerini değerlendirme, gruba katılma, öğrendiklerini ve öğrenmek istediklerini değerlendirme ve düzenli, planlı çalışma şeklinde özetlenmiştir. Eğitimci çalışma grupları içerisinde, öğretmenlerin seçilen konunun kendisi ile ilgili sınıf uygulamalarına sürekliliği sağlanmış bir değişim yapmalarına rağmen, öğretmenlerin eğitim-öğretim süreci ile ilgili ve ayrıca öğrencilerinin gereksinimlerine yönelik olarak tartışılan alt konularda uygulamalarında değişiklik yaptıkları ve kendilerini geliştirdikleri görülmüştür.

Birinci eğitimci çalışma grubu ve ikinci eğitimci çalışma gruplarında öğretmenlerin gereksinim olarak kaynaştırma konusunu seçmedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu konuda temel bilgileri farklı şekillerde farklı kaynaklardan (okulda yürütülen proje, proje kaynakları vb.) edindikleri ve bu nedenle kaynaştırma uygulamaları gereğince diğer alanlarda öğretimsel uyarlama ile ilgili gereksinimlerine yönelik konu belirledikleri izlenimi edinilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden birinci gruplarda yer alanlar daha önce de değinildiği gibi öğretim sürecini planlama bilgi ve becerileri edinmişlerdir. Öğretmenlerin ders planlarının gerekliliğine inanmalarına karşın eğitim sistemi içerisindeki uygulama ve yürütmeye bağlı olarak ders planlarının uygun şekilde yapılmadığı dikkat çekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya koyduğu yeni ilköğretim müfredatı ile birlikte Ağustos 2005 tarih 2575 sayılı tebliğler dergisinde yayınlanan ve Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü 21/09/2005 tarih B.0.08.İGM.0.08.01.01-320/9592 sayılı Ağustos 2005 tarih ve 2575 sayılı

Tebliğler Dergisinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönergede Değişiklik Yapılmasına Dair Yönergeler ile temel akademik derslerin planlanması yerine öğretmen kılavuzlarındaki ilgili sayfaların kullanılabilmesi önerilmiştir.

“...Öğretmen kılavuz kitabı bulunan derslerde, kılavuz kitap, ders plânı yerine kullanılır. Öğretmenin gereksinim duyması hâlinde, okulun şartlarına göre kılavuz kitaplarda yer alan plânların dışında da öğretim programına uygun ders planı hazırlanıp uygulanabilir. Ders defterine uygulanan etkinliğin adı veya etkinliğin ilgili olduğu kazanım yazılır...” (S: 1)

Buradan hareketle grup çalışmalarında öğretmenlerin ders planı hazırlama becerisini temel problem olarak görmeleri ve tartışmalarda planın kendileri tarafından hazırlanmasının uygulamada gerekli olduğunu belirtmelerine karşın sergiledikleri bu tutumun temelinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın bakış açısı önemli bir faktör olarak görülebilir.

Öğretmenlerin toplantılardan sonra sınıflarında değişiklik yapması beklense de, öğretmenlerin temel bilgiler edinmesi, sınıf uygulamalarını diğer öğretmenlerle paylaşması ve tartışması bu grubun asıl amacını oluşturmaktadır. Dewey'in düşüncesine göre eylem üzerine tartışan öğretmen başkalarının oluşturduğu uygulamaları kendi gereksinimine uygun hale getirmede daha hızlı olacaktır. Ne yaptığını, nasıl yaptığını fark ederek uygulamasını yeniden düzenleyebilecektir (Aktaran; Birchak ve diğ., 1998). Mesleki gelişim etkinliklerinin uzun süreli olması, öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadıkları problemlere yoğunlaşması ile uygulamaların geliştiğini ve başarının arttığı görülebilmektedir. Yapılan bir araştırmada oluşturulan eğitimci çalışma grupları bir yıl sürdürülmüş ve gözlemlenmiştir. Öğretmen ve velilerden oluşan grupların çalışmaları izlenmiş. Görüşme, anket ve grup süreç raporları veri olarak kullanılmıştır. Bunların sonucunda öğretmenlerin takım ruhu içerisinde çalışmayı öğrendiklerini, risk almak için birbirlerini cesaretlendirdiklerini, meslekteki yıpranmışlıklarının azaldığını, motivasyonlarının arttığını, ayrıca aynı sorunu paylaşan ve bunu değiştirmeye çalışan meslektaşların olmasının öğretmenleri rahatlattığını ve çaresizlik yaşamak yerine birlikte çözüme gidildiği belirtilmiştir. Bir öğretmen “eğer öneri

kendimizden gelmiyorsa değişim olmuyor” şeklinde bu konudaki düşüncesini ifade etmiştir (Boggs, 1996; Fisher, 2000). Öğretmenlerin eğitimci çalışma grupları gibi mesleki gelişim etkinliklerine sürekli katılımlarının, kendilerini mesleki olarak geliştirmelerinin desteklenmesi mümkün olduğunda kendilerini geliştirebilecekleri ve uygulamalarında farklılaşmalar olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma süreci içerisinde öğretmenlerin sınıf uygulamalarında değişiklik yaptıkları gözlemlenmiştir. Sınıf uygulamalarında özel gereksinimli öğrenciler için planlama, materyal geliştirme ve öğrencilerin bireysel özelliklerine daha uygun öğretim stratejileri kullanma hakkında yukarıda özetlenen değişiklikler izlenmiştir. Öğretim sürecini planlarken özel gereksinimli öğrencilere yönelik planlamalarına ders planları içerisinde yer verilmesi, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak öğrencinin gereksinimine uygun öğretim materyali oluşturulması ve öğrencilerin gereksinimlerine uygun öğretim ve değerlendirme stratejileri kullanmaları konusunda bilgi ve beceri kazandıkları görülmüştür. Fakat mesleki gelişim gibi bir konuda öğretmenlerin uygulamalarında anlamlı değişiklik yapmalarını gözlemleyebilmek için daha uzun süreli araştırmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir.

### **5.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenler Eğitimci Çalışma Grup Sürecinde Katılım Yoluyla Nasıl Bir İşbirliği Sağlamışlardır?**

Araştırma süreci içerisinde oluşturulan eğitimci çalışma grup üyelerinin birbirlerini tanımalarına ve birlikte çalışmalarına rağmen, ilk toplantılarda kendi uygulamalarını, deneyimlerini ve sorunlarını paylaşmaktan kaçınmışlardır. Ayrıca toplantıların video kamera kayıtlarının yapılması, gruplara dışarıdan bir araştırmacının katılması ve bir okul yöneticisinin bu gruplar içerisinde yer alması da bu konuya neden olarak gösterilebilir. Süreç içerisinde bütün gruplarda öğretmenlerin daha fazla konuşmaları, paylaşımına girmeleri, sınıf uygulamalarını anlatmaları gibi temel paylaşımlar gerçekleştirdikleri izlenmiştir. İlk toplantılarda öğretmenlerin daha formal davrandıkları, konuşmaktan çekindikleri görülürken, birkaç toplantıdan sonra kameraya

dönerek ve bu kayıtlara girsin diyerek espriler yapmaları, birbirleri ile konuşurken daha rahat oldukları ve daha rahat söz aldıkları görülmüştür. Eğitimci çalışma grup süreci içerisinde grup üyesi öğretmenlerin birbirlerini tanımaları, dışarıdan gelen katılımcıyı tanımaları, grup sürecine alışmaları ve video kameraya duyarsızlık kazanmaları ile etkileşim sıklıklarının arttığı görülmektedir (Araştırmacı günlüğü, 23.12.2003, s. 30; 26.12.2003, s. 34; Öğretmen Görüşmeleri, s. 9). Alanyazın grup içerisinde güven oluşturacak sosyal bir ortamın oluştuğunda, öğretmenlerin gruplarda daha etkin olmaya başladıklarını ortaya koymaktadır (Birchak ve diğ., 1998; Kelly, West ve Dee, 2001; Murphy, 1992; Roberts, 2003; Rosenstein, 2002; Tichenor ve diğ., 2000).

Yukarıda sözü edilen nedenlerden dolayı toplantı sürecinin ilk dönemlerinde öğretmenlerin etkileşimleri, katılımları ve paylaşımları sınırlı olmaktadır. Alanyazında bu konuda oluşturulan eğitimci çalışma gruplarının ilk başlarda daha tedbirli oldukları, paylaşım girmedikleri ve etkileşimlere olabildiğince sınırlı katıldıkları belirtilmektedir. Araştırmalar da grup üyelerinin birbirlerini tanıyana ve sosyal bir ortam oluşana kadar etkileşime çok fazla girmedikleri görüşünü desteklemektedir (Birchak ve diğ., 1998; Meyer, 1995, 1996; Murphy, 1992; Tichenor ve diğ., 2000; van Broekhuizen ve Dougherty, 1999; Weaver ve diğ., 2004). Grup üyelerinin birbirlerine güven oluşturmaları ve birbirlerini tanımaları paylaşımlarının artması için bir gereklilik olarak gösterilmektedir.

Araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin ilk toplantılara katılmalarında sıkıntı çekilse de, toplantılar ertelenmeye çalışılsa da ya da unutulsa da, grup süreci içerisinde öğretmenler öğrenmeye ve paylaşmaya motive olduklarında gruplara devamları ve katılımları süreklilik göstermektedir. Bu motivasyonu sağlamada önemli kişilerden biri grup lideri ya da grup düzenleyicisidir. Grup liderinin ve üyelerinin süreç içerisinde sergiledikleri yeterlilikler farklı bilgi, beceri ve deneyim düzeyinde olan insanların o toplantılardan bir şeyler kazanarak çıkması, yeniden gelmek için istekli olmasını sağlamak, liderin onlara katkı sağlayacak kadar bilgi, beceri ve deneyim sahibi olması, kimseyi kırmadan herkesi dinleyebilecek gücü kendisinde bulması, farklılıklara saygı

duyabilmesi ve bunu karşısındaki insanı inandıracak şekilde yapabilmesi, diğerleri ile empati kurabilmesi ve diğer grup üyelerinin de aynı şekilde empati kurabilmeleri, toplantıları baştan sona kadar ortam, zaman ve planlama olarak düzenleyebilmesidir. En önemlisi ise “sizden yaşça, bilgi ve beceri olarak, kişilik olarak farklılıklara sahip bir grup insana sizin siz olduğunuzu kabul ettirebilmek ve buna saygı duymalarını sağlamak” bu işin zor olan kısmıdır (Jenlink ve diğ., 2001; van Broekhuizen ve diğ., 1999). Araştırmacının lider olarak benzer bir deneyim yaşadığı düşünülmektedir. Öğretmenlerden sadece bir kaçının araştırmacı ile aynı yaşlarda olup diğerleri ile aralarında yaş farkı olması başlangıçta araştırmacının endişe yaşamasına yol açmış olmasına karşın grupta kabulünün sağlanmasında olumsuzluk oluşturmamıştır. Araştırmacının bilgi ve becerileri açısından araştırma süreci zorlayıcı bir sınav olmuştur. Etkili çalışma grupları oluşturmada öğretmenlerin güvenini ve saygısını kazanmak, eğitimci çalışma gruplarında liderlik yapacak ya da dışarıdan katılacak uzmanlar için önemli olmalıdır.

#### **5.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Araştırma Sonunda, Eğitimci Çalışma Grup Modelini Kendi Mesleki Gelişim Gereksinimlerini Karşılama Kullanma Becerileri Nasıl Bir Gelişim Göstermiştir?**

Yeni oluşturulan eğitimci çalışma gruplarında her gruba liderlik edecek öğretmenler, kendi gereksinim ve isteklerine göre hangi gruplarda yer alacaklarını belirlemişlerdir. Ağırlıklı olarak bu belirlemeler bir sonraki eğitim-öğretim yılında kendi sorumluluklarında olabilecek sınıf düzeyinde yer alan öğretmenlerle aynı grupta olmak ve bir sonraki yıl için gerekli bilgileri hatırlamak ve hazırlık yapmak amacına dayanmıştır.

Süreç içerisinde ilk aşamalarda iki grubun liderleri araştırmacının desteğine gereksinim duymuştur ve bu toplantılarda araştırmacı ile rolleri karışmıştır. Öğretmenlerin kendi grup liderlerinden çok araştırmacıya yöneldikleri görülmüştür. Bunun temel nedeninin ise, öğretmenlerin ağırlıklı olarak alışık oldukları mesleki gelişim etkinliklerinde bir uzmanın anlatım yapması ve kendilerini pasif öğrenciler olarak algılamalarından kaynaklı olduğu

düşünülmektedir. Süreç içerisinde ise bu tartışmaların kendi içlerinde sürdürüldüğü araştırmacının liderlik rolünün azaldığı gözlemlenmiştir.

İkinci sınıflara liderlik eden öğretmenin ise kendi grubu içerisinde hâkim olduğu ve ayrıca grup üyelerinin de araştırmacıya yönelik çok fazla liderlik rolü yüklediği görülmüştür. İkinci sınıflar ağırlıklı olarak kendi aralarında tartışmışlar ve kendileri grup sürecini belirlemişlerdir. Öğretmenlerden gelen geri dönütlerde araştırmacının grup içerisinde yönlendirme yapmada ve bilgi vermede daha aktif ve katılımcı olması gerektiği belirtilmiştir. Burada alanyazında da dışarıdan katılan araştırmacıların liderlik ve bilgi verme aşamasında daha etkin olması gerektiğinin düşünüldüğü görülmektedir. Araştırmacının grupta daha fazla bilgi veren kişi olması gerektiği belirtilmiş. Sonrasında üyeler kendilerinin paylaşım, tartışım, sonuca ulaşan kişiler olması gerektiğinin bu grubun amacı olduğunu anlamıştır. Bu grubun amacının sadece bir sunum dinlemek için bir araya gelmek olmadığını anlamışlardır. Bu bulgu alan yazınla tutarlık göstermiştir (Birchak ve diğ., 1998; Herner ve diğ., 2000; Meyer, 1996; Weaver ve diğ., 2004).

Öğretmenlerden elde edilen geri dönütlerde eğitimci çalışma gruplarında kendilerini geleneksel hizmetiçi eğitim etkinliklerinde olduğundan daha rahat hissettiklerini, daha fazla bilgi aldıklarını ve aldıkları bilgileri uygulayabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kendi sorunlarını meslektaşları ile paylaşabildiklerini, bu sorunların ortak sorunları olarak gördüklerinde ise rahatladıklarını, kendilerine güvendiklerini, bütün öğrencilerinin öğrenmeye daha fazla istek duydukları gibi eğitimci çalışma gruplarının etkilerini gördüklerini ifade etmişlerdir.

Alanyazında ise çalışma grubunun okul genelinde gerekli bir strateji olmasının birkaç nedeni olduğu belirtilmektedir. Birinci olarak, bu strateji öğretmenleri kendi uygulamalarında kaynak olarak görür, taklit etmekten çok yansıtmayı destekler. Geleneksel mesleki gelişim yaklaşımları ise, öğretim ve öğrenmede uzmanlığın öğretim dünyası ile her gün uğraşanlardan değil, danışmanlardan, akademik araştırmacılardan ve teorisyenlerden geldiğini varsaymaktadırlar. Çalışma gruplarında ise sadece öğretmenlerin kendi



uygulamaları ile ilgili yansıtılarda bulunmaları ile dahi kendi öğretimlerini geliştirebilecekleri ve davranışlarını değiştirebilecekleri düşünülmektedir. İkinci olarak, çalışma grupları öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerinde daha aktif bir rol almalarını sağlamaktadır. Geleneksel mesleki gelişim yaklaşımları ise bu konuyu göz ardı etmişlerdir. Fakat etkili bir gelişimin ise öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerinde rol almaları ile gerçekleşebileceği vurgulanmaktadır. Son olarak, çalışma grupları öğrenen topluluklar oluşturmada ve okul reformları ve anlamlı değişiklikler için olumlu bir ortam oluşturmada önemli bir rol oynamaktadır. Öğretim genellikle yalnız yapılan bir aktivite olduğundan dolayı, değişim için bu yalnızlık duygusunun azaltılmasına gereksinim vardır. Çalışma gruplarını kullanarak öğretmenler işbirliği içerisinde risk alarak yeni stratejileri deneyebilir ve uygulamalarını eleştirebilirler. Çalışma grupları içerisinde öğretmenler, öğrenci ve problem çözümler olarak işlev gösterirler. Böylece öğrencileri için öğrenme ve sürekli öğrenme için model olabilirler (Boggs, 1996; Herner ve diğ., 2000; Meyer, 1996).

Uygulama öncesinde alanyazın incelemesi ve araştırmacının katılmış olduğu hizmetiçi eğitimlerdeki gözlemlerine dayalı olarak belirlenen konunun Türkiye'nin eğitim sistemi gerçeğinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmekteydi. Uygulama sürecinde bu konunun düşünüldüğünden çok daha önemli olduğu, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin gerçekten eğitim sisteminin başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğu görülmüştür. Geleneksel yapıda oluşturulan hizmetiçi eğitimlerde, öğretmenlerin pasif öğrenci rolünde olmalarından ve verilen bilgilerin uygulama aşamasının gerçekleştirilememesinden dolayı beklenen öğretmen kazanımlarının oluşmadığı dikkati çekmiştir. Uygulamalarda hem öğretmenlerin hem de araştırmacının görüşleri süreçte kullanılan eğitimci çalışma grup modeli ve bu modele benzer yeni modellerin öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinde daha etkili ve verimli olacağı yönünde olmuştur.

Uygulama sürecinde araştırmadan bağımsız olarak araştırmacının katılmış olduğu iki klasik hizmetiçi (Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Daire Başkanlığı 109 Numaralı Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimi Kursu 23.08.-17.09.2004 ve

17 Numaralı Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimi Kursu 9.02-27.02.2004) uygulamasında katılımcı emekli öğretmenler ve göreve henüz atanmamış öğretmen adayları ile çalışmıştır. Bu gruplarda öğretmenlerle yapılan konuşmalarda ortaya çıkan sonuç bu tür hizmetiçi eğitim etkinliklerinin çok etkili ya da kalıcı olmadığı yönünde olmuştur. Aldıkları bilgilerin teorik olarak kaldığı ve uygulama aşamasında çoğunluğunun kullanılmadığı belirtilmiştir.

Uygulama sürecinde araştırmacının dikkatini çeken bir başka konu ise tez uygulamasının yapıldığı okulda çalışan öğretmenlerin birçoğunun alan dışından sınıf öğretmenliğine atandığı, bu konuda herhangi bir hazırlık eğitimi ya da hizmetiçi eğitim almadıkları olmuştur. Bu tür uygulamalarda alan dışından öğretmenlerin atanmasında gerekli mesleki becerilerin edindirilmesi, eğitimin niteliği açısından önem kazanmaktadır. Öğretmenliğe atanan alan dışı ve alan mezunu insanların mesleklerinin ilk yıllarında ve sonrasında mesleki gelişim etkinlikleri ile kendilerini geliştirmeleri ve alanlarında olan yenilikleri izlemeleri sağlanmalıdır. Bu durum, ülkemizde mesleki gelişim etkinliklerine gereken önemin verilmesini ve farklı mesleki gelişim modellerinin uygulanmasına yönelik önlemlerin alınmasını bir zorunluluk haline getirmektedir.

### **5.5. Eğitimci Çalışma Gruplarına Araştırmacılar Açısından Bakış**

Dışarıdan katılımcıların okulun koşullarını, öğretmenlerin koşullarını anlayarak düzenlemeler yapması önemlidir. Bu anlama ve düzenleme yapıldıktan sonra ancak dışarıdan gelen kişi, o okul ve personeli için kaynak kişi olabilir ve rehberlik edebilir. Okulların değişebilmesi için (öğretmenlerin öğrenmesi ve öğretmesi paralel olarak alınmalı) öğretmenlerin değişim sürecine katılması, yapılandırması ve değişim sürecinde yer alması önemlidir. Dışarıdan katılan araştırmacının da bir rolünün öğretmenlerle birlikte **“öğrenen kişi”** olabilmesidir. Bu birlikte toplanma ve uygulama süreci geleneksel bilgi aktarımı yapılarından daha zordur. Bunun temel nedeni de ortamın tahmin edilebilirliğinin, güvene ve anlayışa dayalı bir ortamın oluşturulmasının gerçekten zor olmasıdır. Bu nedenle gruplar her zaman öğretmen gelişimini, öğrenci öğrenmesini veya öğretmenlerin aktif olmasını sağlayamamaktadır.

Dışarıdan gelen uzmanın bilgilerini öğretmenlere empoze etmesi ve değerlendirmesi amaç olmamalıdır. Araştırmacının onlarla birlikte öğrenmesi ve öğrendiklerini onlarla paylaşması önemlidir. Dışarıdan eğitimci çalışma gruplarına katılan araştırmacılar hakkında belirtilen görüşler, araştırma içerisindeki araştırmacının yaşadığı süreci desteklemektedir. Eğitimci çalışma gruplarında öyle bir süreç hazırlanmalıdır ki, araştırmacı birlikte öğrenen ve eleştirel olmayan sohbetler aracılığıyla uzmanlığını/bilgilerini diğerleri ile paylaşabilmelidir. Bu süreçte öğretmenlerin öğrenmesinin ortaya konması kadar dışarıdan gelen uzmanın da öğrendiklerini ortaya koyması önemlidir (Meyer, 1996; Herner ve diğ., 2000; Jenlink ve diğ., 2001).

Toplantıların işleyişi ile ilgili planlamalar dışında grubun sosyalleşmesi ve güven ortamının oluşmasına yönelik farklı işleyiş aşamaları olabilmektedir. Öğretmenlerin süreç içerisinde kendi yaşantıları ile ilgili paylaşımları da grup süreci içerisinde gerçekleşmektedir. Toplantılara zaman zaman katılmayan öğretmenlerin örneğin, yakın birinin ölümü, hastalığı, kendilerinin hasta olmaları veya çocukları ile ilgili temel problemler gibi sorunları olmuştur. Bu sorunlar toplantı öncesinde ya da farklı yerlerde karşılaşıldığında konuşulmuştur. Fakat bu sorunlar eğitimci çalışma grup toplantı sürecinin aksamasına neden olmamıştır. Yurt dışı alanyazında eğitimci çalışma gruplarında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar da dile getirilmiştir. Bu sorunlar çocukları, hastalıkları, üzüntüleri ve mutlulukları olabilir. Bunların da zaman içerisinde paylaşılması gerekmektedir. Zaman içerisinde sorunlara rağmen planlanmış süreçlerin daha sağlıklı işlediği görülmektedir. İlgi, destek, paylaşım ve öğrenme ortaya çıktığında konuşmalar daha çözüm odaklı olmaktadır. Bu gruplarda okul içerisindeki yaşantı ile okul dışındaki zorlayıcı yaşantı arasında paylaşımların olması grup içerisinde iletişimi ve güveni ortaya çıkarmaktadır (Meyer, 1996).

Eğitimde başarılı olabilmek için öğretmenlerin mesleklerinde iyi yetişmeleri ve kendilerini zaman içerisinde güncel bilgi ve becerilerle donatmaları bir gereklilik haline gelmiştir (Shelton ve Pallingue, 2001). Bundan dolayı mesleki

gelişime verilen önem de artmıştır. Mesleki gelişim etkinlikleri birkaç saatlik çalıştaylar, yaz seminerleri, kısa dönemli ya da üniversitelerde düzenlenen çeşitli sertifika kursları ya da alınan dersler gibi farklı şekillerde sunulmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nin bazı eyaletlerinde, bu tür mesleki gelişim harcamalarını karşılarken bir kısmını öğretmenler kendileri karşılamaktadır. Öğretmenler bunun karşılığında maaş artışı almaktadırlar (Corcoran, 1995).

Çalışma grupları içerisinde öğretmenlere sadece okudukları kitaplardan değil, birbirlerinden de öğrenme fırsatları/olanakları sağlanır. Çalışma grupları açık diyalog ve işbirliği içerisinde çalıştıklarından dolayı her grup üyesinin kendini geliştirmesine destek sağlar. Bunların yanında öğretmenlerin oluşturduğu grup içerisinde bütün olarak gelişir ve okul kültürünü de zenginleştirir (Roberts, 2003; Sanacore, 1993).

Eğitimci çalışma gruplarının ilköğretim birinci kademedeki çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkısının incelendiği bu araştırmada, grup çalışmalarının öğretmenlere gerek mesleki olarak gerekse sosyal ortam olarak katkı sağladığı görülmüştür. Eğitimci çalışma gruplarında öğretmenlerin edindikleri bilgi ve beceriler ile özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerinin farklı gereksinimlerine yönelik daha verimli çalışabildikleri ifade edilmiştir. Araştırmacının olduğu kadar öğretmenlerin de bu düşünceleri paylaştığı süreç içerisinde ve süreç sonrasında görülmüştür.

Araştırmada ele alınan öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik modellerden birisi olan eğitimci çalışma grup modelinin var olan koşullar çerçevesinde başarılı olabileceği düşünülebilir. Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle, sonuçların geliştirilerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yeni adımlar atılması Türkiye'de ki eğitim uygulamalarının başarılı olmasında katkı sağlayacaktır. Her alanda olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de yaşam boyu öğrenme önemlidir. Yaşam boyu öğrenme kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin "okul temelli" ele alınması, hem okulların iyileştirilmesi, hem de eğitim ve öğretimin başarısı bağlamında önemlidir. Bu uygulama

sonrasında günümüzde popüler olan mesleki gelişim modellerinin ülkemizde denenmesi ve uygulanması amacıyla yeni çalışmaların yapılmasına gereksinim duyulacağı düşünülmektedir.

## **5.6. Öneriler**

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler ise şu şekilde sıralanabilir:

### **5.6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1. İlköğretim okullarında özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin farklılaşan gereksinimlerini karşılamak için bu okullarda çalışan ve çalışacak olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik eğitimci çalışma grup uygulamalarının yaygınlaştırılması ve uygulanması,
2. Türkiye’de eğitimci çalışma grup modelinin yaygınlaştırılmasına yönelik uygulama kılavuzlarının hazırlanması ve uygulayıcı olarak formatörler yetiştirilmesi,
3. Eğitim sisteminde yeni reformların oluşturulma ve uygulama aşamasında öğretmenlerin katılımlarının sağlanması ve bu reformlarda öğretmenlerin başarılı olabilmesi için eğitimci çalışma grup modelinin kullanılması,
4. Eğitimci çalışma gruplarının düzenli mesleki gelişim etkinlikleri olarak yürütülebilmesi için katılan öğretmenlerin toplantı zamanlarında resmi izinli sayılması,
5. Öğretmen yetiştirme programlarında mesleki gelişime yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılmasını amaçlayan içeriklere ve uygulamalara yer verilmesi,
6. Özel eğitim, kaynaştırma, bütünleştirme alanları ile ilgili daha fazla Türkçe bilimsel yayının yapılması ve materyal önerileri, materyallerin uygulanmasına yönelik yayınların öğretmenlere okullarında oluşturulacak kütüphaneler ile mesleki gelişim etkinlikleri kapsamında sunulması önerilmektedir.

### 5.6.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Eğitimci çalışma gruplarının boylamsal çalışmalar ile okul gelişimini destekleyecek şekilde düzenlenmesi,
2. Eğitimci çalışma grup modelinin niceliksel araştırma yöntemleri ile denenmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi,
3. Eğitimci çalışma grup modelinin öğrenci gelişimine katkısının formal ve informal değerlendirme yöntemleri kullanılarak değerlendirilmesi,
4. Araştırma ya da grupların kayıt altına alınmasında video, ses kayıt, ya da toplantı tutanakları gibi seçeneklerin öğretmenlere sunulması ve video kaydının gruplarda zorunlu olmaması,
5. Eğitimci çalışma grup modelinin öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan eğitimcilerin mesleki gelişimlerini desteklemedeki etkisinin incelenmesi,
6. Eğitimci çalışma gruplarında öğretmenlerin yanı sıra ailelerin ve yöneticilerin katılmasına yönelik yeni araştırmaların yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

Akçamete, A. G. & Kargın, T. (1994). Hizmetiçi eğitim programının öğretmenlerin işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(4), 13-19.

Alberta Learning (2000). *Shaping the future for students with special needs: A review of special education in Alberta final report*. Edmonton, Alberta: Alberta Learning.

Ancess, J., & Grossman, F. (2003, April). *Getting from here to there: When practitioners use research to stimulate school and district change*. Paper presented at the AERA Annual Meeting. New York.

Arbaugh, F. (2003). Study groups as a form of professional development for secondary mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6, 139-163.

Arıkan, N. (2002). *A teacher study group as an alternative method of professional development: Analysis of initial procedures in group formation, group dynamics and teacher perceptions of and attitudes to the TSG*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Arnold, P. (2002). Cooperating teachers' professional growth through supervision of student teachers and participation in a collegial study group. *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 123-132.

Aydın, B., & Şahin, R. (2002). Kaynaştırma programının uygulandığı okullardaki uygulamalarla Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin karşılaştırılması. *XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bildiriler*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Batu, S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Billingsley, B. S. (2004). Promoting teacher quality and retention in special education. *Journal of Learning Disabilities*, 32(3), 370-376.

Birchak, B., Conner, C., Crawford, K. M., Kohn L. H., Kaser, S., Turner, S., & Short, K. G. (1998). *Teacher study groups: Building community through dialogue and reflection*. (Eric Document Reproduction Service No. ED 424 584).

Bogdan, R. C., & Biglen, S. K. (1998). *Qualitative research for education*. MA: Allyn & Bacon.

Boggs, H. (1996, October). *Launching school change through teacher study groups: An action research project*. Paper presented at the Annual Conference of the Mid-Western Educational Research Association. (Eric Document Reproduction Service No. ED 402 286).

Buckley, J., Schneider, M. ve Shang, Y. (2005). Fix it and they might stay: School Facility quality and teacher retention in Washington, D.C. *Teachers College Record*, 107(5), 1107-1123.

Calhoun, F. E. (1993). Action research: Three approaches. *Educational Leadership*, 51(2), 62–65.

Campbell, A. & Jacques, K. (2001, September). *Best practice researched: An investigation of the early impact of teacher research on*



*classrooms and schools*. Bera Annual Conference, Leeds University, Manchester.

Caro-Bruce, C. (2000). *Action research facilitator's handbook*. Oxford: National Staff Development Council.

Clagg, M. S. (2002). Why beginning teachers stay in the profession: Views in a Kansas school district. (Unpublished doctoral dissertation, Wichita State University). *Umi Proquest Digital Dissertation*, AAT3049661.

Corbett, D., & Wilson, B. (2002). What urban students say about good teaching. *Educational Leadership*, September, 18-22.

Corcoran, T. B. (1995). *Helping teachers teach well: Transforming professional development*. New Brunswick: Consortium for Policy Research in Education.

Dewert, H. M., Babinski, M. L., & Jones, B. D. (2003). Safe passages: Providing online support to beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 311-320.

Diken, H. İ., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.

Doğan, H. (1999). *Bilgi teknolojileri ve eğitim*. Türkiye Cumhuriyetinin 75. Yılında Toplumumuz ve Eğitim: Sempozyum Bildirileri ve Panel Tartışmaları. Ankara Üniversitesi Basımevi: Ankara.

Douglas, S. F. (2000). *The AEL Guide to action research*: Office of educational research and improvement. Washington, DC: US Department of Education. (Eric Document Reproduction Service No. ED 450 105).

Dworet, D., & Bennett, S. (2002). A view from the north: Special education in Canada. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 22-27.

Elmore, F. R. (1997). *Investing in teacher learning: Staff development and instructional improvement in community school district #2*. Retrieved April 15, 2003, from <http://www.nys.ed.gov>

Ersoy, Y. (2005). Fen lisesi matematik öğretmenlerinin görüşleri-II: Matematik öğretim ortamı ve bazı kısıtlar. *The Turkish Journal of Educational Technology*, 4(4). Retrieved April 2, 2007, from, <http://www.tojet.net/articles/4417.htm>.

Feldman, A. (1994a). Erzberger's dilemma: Validity in action research and science teachers' need to know. *Science Education*, 78(1), 83-101.

Feldman, A. (1994b, April). *Teachers learning from teachers: Knowledge and understanding in collaborative action research*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Ferrance, A. (2000). *Action research*. Retrieved November 19, 2003, from Brown University Web site: [http://www.alliance.brown.edu/pubs/themes\\_ed/act\\_research.pdf](http://www.alliance.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf).

Fisher, J. (2000). *If it's Wednesday, it must be study groups*. Retrieved June 18, 2004, from <http://teachers.net/gazette/AUG00/fisher.html>

Garmon, M. A., & Mariage, T. V. (1998, October). *Project PRAPARE: Collaborating for professional development and school improvement*. Paper presented at the Annual Meeting of the Midwestern Educational Research Association, Chicago. (Eric Document Reproduction Service No. ED 425 162).

Gearheart, B., Mullen, R. C., & Gearheart, C. (1993). *Exceptional individuals: An introduction*. Pacific Grove: Brooks / Cole Publishing Company.

Graves, H. D. (2001). Build energy with colleagues. *Language Arts*, 79(1), 12-19.

Government of Alberta (2002). *Policy 1.6.1 - Educational placement of students with special needs*. Retrieved July 26, 2003, from <http://www.learning.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/161.asp>.

Grote, M., & Clifford, S. (2002). Study groups study groups (note: adjective, noun, verb, noun). *The Systemic Catalyst: Columbus Public Schools Urban Systemic Program*. 2(2), 1-3.

Gunning, T. G. (1996). *Creating reading instruction for all children* (2nd edition). Needham Heights: Allyn & Bacon.

Guskey, T. R. (1994). *Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices*. Retrieved March 5, 2005, from North Central Educational Laboratory Web site: <http://www.ncrel.org/ncrel/sdrs/areas/pd0cnt.htm>.

Güvenilir, E., & Büyüköztürk, Ş. (1991). *Özel eğitim kurumları tanıtıcı el kitabı: I. Özel Eğitim Konseyi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Herner, L. M., & Higgins, L. M. (2000). Forming and benefiting from educator study groups. *Teaching Exceptional Children*, 32(5), 30-37.

Hixson, J., & Tinzmann, M. B. (1990). *What changes are generating new needs for professional development?* Oak Brook: North Central Regional Education Laboratory. Retrieved March 6, 2005, from <http://www.ncrel.org/ncrel/sdrs/areas/pd0cont.htm>

Houston, D., & Beech, M. (2002). *Designing lessons for the diverse classroom: A handbook for teachers*. Tallahassee: The Florida Department of Education. Retrieved March 10, 2005, from <http://www.myfloridaeducation.com>

Interstate New Teacher Assessment and Support Council (1992). *Interstate new teacher assessment standards*. Retrieved September 5, 2004, from <http://www.ccsso.org/intascst.html>

Jacques, R. W. (1983). A model for using teacher study groups in consulting. *Individual Psychology: The Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 39(2), 189–194.

Jenlink, P. M., & Kinnucan-Welsch, K. (2001). Case stories of facilitating professional development. *Teaching and Teacher Education*, 17, 705-724.

Joyce, B., Calhoun, E., Carron, N., & Halliburton, C. (1994, March). *Exploring staff development theories: The Ames study*. Paper presented at the Annual Conference of the Association for Supervision and Curriculum

Development "Emerging Images of Learning: World Perspectives for the New Millenium", Chicago. (Eric Document Reproduction Service No. ED 369 751).

Joyce, B., Weil, M., & Calhaun, E. (2000). *Models of teaching* (6th edition). Boston: Allyn & Bacon.

Kamil M. L., Walberg, H. J., & Manning, J. B. (2002). Linking reading research and practice: Next-step recommendations. *The Laboratory Success Review*, 1(1), 2-3. Retrieved April 15, 2003, from <http://www.temple.edu/lss/ceicmain.htm>.

Kelly, A., West, M., & Dee, L. (2001). Staff curriculum model: A case study. *The Curriculum Journal*, 12(2), 179-190.

Kırcaali-İftar, G., & Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 3-13.

King, J., & Lonquist, M. P. (1992). *A review of writing action research (1944-Present)*. Madison: Center on Organization and Restructuring of Schools. (Eric Document Reproduction Service No. ED 355 664).

Küçükahmet, L. (1978). *Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarının etkinliği*. Yayınlanmamış doçentlik tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Lacey, A., & Luff, D. (2001). *Trent focus for research and development in primary health care: An introduction to qualitative analysis*. Unpublished manuscript, Trent Focus Group.

Lefever-Davis, S., Wilson, C., Moore, E., Kent, A., & Hopkins, S. (2003). Trends in teacher certification and literacy. *The Reading Teacher*, 56(8), 782-784.

Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms* (5th edition). Columbus: Prentice Hall Inc.

Lick, D. W. (2000). Whole-faculty study groups: Facilitating mentoring for school-wide change. *Theory into Practice*, 39(1), 43-49.

Lohman, M. C., & Woolf, N. H. (2001). Self-initiated learning activities of experienced public school teachers: Methods, resources and relevant organizational influences. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(1), 59-74.

McGregor, G., Halverson, A., Fisher, I. P., Bhaermen, B., & Salisbury, C. (1998). *Professional development for all personnel in inclusive schools*. (Eric Document Reproduction Service No. ED 429 405).

McNiff, J., Gendy, L. M., & Elliot, M. R. (2001). *Time to listen: An evaluation*. Retrieved June 6, 2004, from <http://www.jeanmcniff.com>

McNiff, (2002). *Action research for professional development: Concise advice for new action researchers* (3rd edition). Retrieved October 14, 2004, from <http://www.jeanmcniff.com>

Meyer, R. J. (1995). Servicing-in: An approach to teacher and staff development. *Teacher Research*. 2(2), 1–17.

Meyer, R. J. (1996, April). *Teachers' study group: Forum for collective thought, meaning making, and action*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York. (Eric Document Reproduction Service No. ED 394 952).

Miller, H. W. (2001). *The reading teacher's survival kit*. San Francisco: Jossey-Bass.

Milli Eğitim Bakanlığı (1995). *Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği, Hizmetiçi Eğitim Merkezleri Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2000). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname Ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (2006). *Ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Mills, G. (2002). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2nd edition). New Jersey: Prentice Hall.

Morrow, L. M. (2003). Make professional development a priority. *Reading Today*. 21(1), 6.

Morse, W. C. (1979). *Humanistic teaching for exceptional children: An introduction to special education*. New York: Syracuse University Press.

Murphy, C. (1992). Study group foster school wide learning. *Educational Leadership*, November, 71-74.

Murphy, C. U. (1999). Use time for faculty study. *National Staff Development Council*, 20(2), 20-25.

NCREL (2001). *Five models of professional development*. Retrieved February 17, 2005, from <http://www.ncrel.org/publication>.

NCREL (2001). *Five phases of professional development*. Retrieved February 17, 2005, from <http://www.ncrel.org/publication>.

Nelson, N., F., Bahr, C. M., & Van Meter, A. M. (2004). *The writing lab approach to language instruction and intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Northwest Regional Educational Laboratory (1997). *A sample story transcript from San Diego conference on learning communities*. Retrieved July 15, 2003, from <http://www.nwrel.org>

OECD (1998). *Staying ahead: In-service training and teacher professional development*. France: OECD Publishing.

OECD (1999) *Center for educational research and innovation: Inclusive education at work students with disabilities in mainstream schools*. Paris: OECD Publishing.

Özgün Yayınları (2005). *Günlük planlar*. Erişim tarihi Ekim 18, 2003, erişim adresi <http://www.ozgun.com>

Picard, C. J., Davidson, K., & Musick, M. (2003). *Learning-intensive networking communities for success: A multi-dimensional professional development partnership*. Baton Rouge: Louisiana Department of Education. Retrieved January 25, 2005, from <http://www.lasip.org/downloads>



Reynolds, C. R., & Fletcher-Janzen, E. (2000). *Encyclopedia of special education* (2nd edition, Volume 1). New York: John Wiley & Sons.

Richardson, J. (2001). Learning teams: When teachers work together knowledge and rapport grow. *NSDC Tools for Schools, August / September*, 3-9. Retrieved May 2, 2003, from <http://www.nsd.org>

Roberts, E. M. (2003). Join the club. *Instructor*, 113(3), 16-19.

Rosenstein, B. (2002). Video use in social science research and program evaluation. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(3), 1-38.

Salend, J. S. (1998). *Effective mainstreaming*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Sanacore, J. (1993). Using study groups to create a professional community. *Journal of Reading*, 37(1), 62-66.

Scheetz, A. J. (2001). *Ann Arbor public schools special education program review: Executive summary*. Michigan: Scheetz Associates Inc.

Seibert, J. K. (2002). Enhancing teacher competence in accommodating challenging behaviours: Investigating the effects of an experimental professional development program. (Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin - Madison). *UMI Proquest Digital Dissertation Abstract*, AAT3060494.

Shelton, C. F., & Pallingue, A. B. (2001). *The exceptional teacher's handbook: The first year special education teacher's guide for success*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.

Strickland, D. S. (2001, November). *Improving reading achievement through professional development*. Paper presented at the National Invitational Conference, Washington D.C.

Şenel, H. G. (2002). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi: BEP A. G. Akçamete (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programları'na giriş*. (2. baskı), (2-32). Ankara.

Taylor, M. (2002). *Action research in work place education: A handbook for literacy instructors*. (Eric Document Reproduction Service No. ED 462 557).

T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (2001). *Özürlüler için ülke raporu 1995-2000*. Ankara: T.C. Başbakanlık Basımevi.

The Florida Center for Instructional Technology & University of South Florida (2001). *Florida comprehensive assessment test FCAT 4th grade reading: A staff development of education*. Retrieved April 15, 2003, from <http://www.myfloridaeducation.com>

Tichenor, M. S., & Heins, E. (2000). Study groups: An inquiry-based approach to improving schools. *The Clearing House*. 73(6), 316-319.

UNESCO (1986). *School based in-service training: A handbook*. Bangkok: Unesco Regional Office for Education In Asia and the Pacific.

Van Broekhuizen, L. D., & Dougherty, B. (1999). *Teacher diversity: Implications for professional development: Research Series*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning. (Eric Document Reproduction Service No. ED 440 923).

Vuran, S., Çolak, A., & Gürgür, H. (2003). Davranış kontrolü ve beceri öğretimi konusunda hizmet içi eğitim kursuna katılanların programa ilişkin görüş ve önerileri. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-17.

Weaver, M. K., Calliari, M., & Rentsch, J. (2004). *Models of Inservice: The Saginaw teacher study group movement: From pilot to district wide study groups in four years*. Retrieved February 3, 2005 from <http://www.writingproject.org>

Wiener, R. B., & Cohen, J. H. (1997). *Literacy portfolios: Using assessment to guide instruction* (2nd edition). Upper Saddle River: Prentice-Hall, Inc.

Whitaker, S. D. (2001). Supporting beginning special education teachers. *Focus on Exceptional Children*, 34(4), 1-18.

Yaffe, E. (2003). Promoting self-awareness of newly qualified teachers using the video-glasses strategy to enhance their professional development. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Bath. Retrieved April, 2003, from <http://people.bath.ac.uk/edsajw/yaffe.shtml>.

Yıkılmış, A., Şahbaz, Ü., & Peker, S. (1997). Hizmetiçi eğitim programlarının öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisi. 7. *Özel Eğitim Günleri, Bildiriler*. Eskişehir: Karatepe Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş, geliştirilmiş 5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zambak Yayınları (2005). *Günlük planlar*. Erişim tarihi 10 Ocak, 2005, erişim adresi <http://www.zambak.com>

**EKLER**

**EK 1.**

**Eğitimci alışma Gruplarına Katılan ğretmenlerden Alınan İzin Belgesi ve İzin Mektubu rneği**

## İZİN MEKTUBU

Sayın Öğretmen,

Benim adım Arzu TANRIVERDİ KIŞ. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktayım. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında “**Eğitimci Çalışma Grup Modelinin Kaynaştırılmış Sınıflarda Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi**” konusunda bir tez hazırlamaktayım. Araştırmayı kabul etmeniz durumunda size uygun olan haftanın bir günü ve belli bir saati belirlenecektir. Her hafta en az bir saat olmak üzere yapacağımız toplantılarda videoteyp ve bilgi toplama formları kullanacağım. Toplantılar dışında her hafta gönüllü olacak öğretmenler arasından bir kişinin sınıfında bir ders saati olmak üzere videoteyp kaydı alınacaktır. Ayrıca sizlerden kendiniz ve sınıfınız hakkındaki uygulamaları izleyebilmek amacıyla birer dosya tutmanız istenecektir. Bu teyp kayıtları ve formlar araştırmanın analizinde kullanılacaktır. Aynı zamanda gerekli görüldüğünde profesyonel konferanslarda kullanılabilir.

Bu araştırmada sizin kimlik bilgileriniz isteğinize bağlı olarak gizli kalacak, tarafımdan istenildiğinde kimlik bilgileriniz değiştirilerek kullanılacaktır.

Araştırma sonunda rapor sunulacaktır. Bu raporun bir kopyası isteğinize bağlı olarak size verilmek üzere hazırlanacaktır.

Ekteki izin formunu doldurmanız rica olunur. İlgisi ve emeğinize teşekkürler.

Bir sorunuz olduğunda benimle istediğiniz zaman doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

Cep Tel:

Ev Tel:

İş Tel:

Adres:

## Öğretmen İzin Formu

İlişikteki açıklamaları okumuş ve anlamış bulunuyorum. Buna göre “**Eğitimci Çalışma Grup Modelinin Kaynaştırılmış Sınıflarda Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi**” amaçlayan bu araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

**Ad-Soyadı:**

...../...../2003

**İmza**



**EK 2.**

**Eğitimci alışma Grubu Gereksinim Belirleme Formu**

### Gereksinim Belirleme Formu






































1. Hangi okulda çalışıyorsunuz? \_\_\_\_\_
2. Okuldaki göreviniz nedir? \_\_\_\_\_
3. Bu okulda kaç yıldır çalışıyorsunuz? \_\_\_\_\_
4. Kaç yıldır bu meslekte çalışıyorsunuz? \_\_\_\_\_
5. Mesleki gelişim ile ilgili en son aldığınız 4 eğitim hizmetini/deneyimini sıralayınız ve bu eğitimler konusunda düşüncelerinize en yakın açıklamayı daire içine alınız.

Eğitim Türü	Sorumlu Kişi/Kurum	Eğitimin Değerlendirilmesi			
		Çok Yararlı	Yararlı	Az Yararlı	Yararlı Değil
		Çok Yararlı	Yararlı	Az Yararlı	Yararlı Değil
		Çok Yararlı	Yararlı	Az Yararlı	Yararlı Değil
		Çok Yararlı	Yararlı	Az Yararlı	Yararlı Değil
		Çok Yararlı	Yararlı	Az Yararlı	Yararlı Değil

6. Dahil olduğunuz mesleki dernek ya da organizasyonlar? \_\_\_\_\_
7. Geçen yıl katıldığınız eğitim etkinliği sayısı: 0 1 2 3 4 5 6 Daha Fazla
8. Eğitimde hangi alanda kendinizi daha yeterli görüyorsunuz? \_\_\_\_\_
9. Eğitimin hangi alanında daha fazla bilgi edinmek istersiniz? \_\_\_\_\_
10. Abone olduğunuz ya da okuyabildiğiniz mesleki dergiler? \_\_\_\_\_
11. Okulunuzla ilgili hangi konularda temel kaygılar yaşıyorsunuz? \_\_\_\_\_
12. Sınıfınızda yaşadığınız temel kaygılarınız nelerdir? \_\_\_\_\_

**EK 3.****Birinci Eğitimci alışma Grubu Toplantı Devam izelgesi**

**Birinci Eğitimci Çalışma Grubu Devam Çizelgesi**

	1. hafta 11.12.2003	2. hafta 16.12.2003	3. hafta 23.12.2003	4. hafta 26.12.2003	5. hafta 30.12.2003	6. hafta 07.01.2004	7. hafta 16.01.2004	8. hafta 20.01.2004
1. Duygu Öğretmen						Yakınının cenazesi.		
2. Fatoş Öğretmen								
3. Fidan Öğretmen			Hastaneye gitti.					
4. Togan Öğretmen					Banka işlemleri.			
5. Araştırmacı								

**EK 4.**

**Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Soruları**

## YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞMELERİ

1. Çalışma grubunda ne öğrendiğiniz ve hangilerini sınıfınızdaki tüm öğrencilerinizle uygulayabildiniz?
2. Bu gruba katılmanızdan dolayı özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerinizin öğrendiği becerileri belirtiniz.?
3. Çalışma grubunda neleri görmek istersiniz?
4. Çalışma grubunda nelerin değişmesini isterdiniz?
5. Diğer mesleki gelişim etkinlikleri (hizmetiçi eğitim semineri, çalıştay vb.) ile karşılaştırdığınızda çalışma gruplarını nasıl değerlendirirsiniz?
6. Bu çalışma grubu ve sonraki çalışma gruplarına katılmanızdan dolayı (olumlu ya da olumsuz) mesleki yaşantınızda değişiklik olduğunu düşünüyor musunuz? Nelerdir?
7. Bu çalışma grubunda en çok beğendiğiniz ve beğenmediğiniz konular?
8. Siz böyle bir çalışma grubu hazırlasaydınız neler yapardınız?
9. Sizin bu görüşme ile ilgili eklemek istediğiniz başka konular var mı?
10. Başka bir çalışma grubunda yer almak ister miydiniz (Yılda iki ya da en fazla üç kez olmak üzere)?
11. Bir sonraki çalışma grubu için konu önerileriniz nelerdir?

**EK 5.**

**Eğitimci alışma Grup Anketi**

## EĞİTİMCİ ÇALIŞMA GRUP ANKETİ

**Okul:** \_\_\_\_\_ **Sınıf/Şube:** \_\_\_\_\_

**Branşınız:** \_\_\_\_\_

**Mezun Olduğunuz Fakülte ve Bölüm:** \_\_\_\_\_

**Öğretmenlikte Çalışma Yılı:** \_\_\_\_\_

**Bulduğunuz Okuldaki Çalışma Yılı:** \_\_\_\_\_

1. Çalışma grubunuzun temel konusunu yazınız: \_\_\_\_\_
2. Çalışma grubunuzun kaç kez toplandığını yazınız: \_\_\_\_\_
3. Aşağıdaki ifadelerden bu toplantılar hakkında sizin duygu ve düşüncelerinizi en iyi yansıtanlarına **(1) Katılıyorum**, **(2) Kararsızım** ve **(3) Katılmıyorum** şeklinde yanıt veriniz. **ÇALIŞMA GRUP SÜRECİ NE KADAR BAŞARILIYDI** bölümünü ise başarılıydı ya da başarısızdı şeklinde yanıtlayınız.

<b>ÇALIŞMA GRUP TOPLANTILARINA İLİŞKİN DUYGU VE DÜŞÜNCELER</b>	<b>Katılıyorum (1)</b>	<b>Kararsızım (2)</b>	<b>Katılmıyorum (3)</b>
Çalışma grubu içerisinde ele alınan konular verimli ve yararlıydı.			
Çalışma grubu içerisinde ele alınan konular uygulamaya ilişkin fikirler vermeye yönelikti.			
Çalışma grup toplantıları ve toplantı içerikleri amacına uygun olarak düzenlenmişti.			
Grup üyelerinin toplantılardaki tartışmalara katılımları yeni bilgiler edinmemi sağladı.			
Toplantılarda grup üyelerinin, sınıf uygulamalarına yönelik anlatımları sınıftaki bazı sorunlara çözüm bulmamda bana kolaylık sağladı.			
Çalışma grup toplantıları, için ayırmış olduğum zamanın verimli ve yararlı olduğunu düşünüyorum.			
Çalışma grup toplantılarında, öğrenme ve öğretme teknikleri hakkında farklı bilgiler edindim.			
Çalışma grup toplantılarında, risk grubunda olan öğrenciler için uygulanan farklı öğretim teknikleri konusunda bilgiler edindim.			
Çalışma grup toplantıları, öğretim ile ilgili problemleri ve farklı uygulamaları meslektaşlarımla daha rahat paylaşmamı sağladı.			
Çalışma grup toplantıları, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini belirleme ve bunların değerlendirilmesine yönelik yeni bilgiler edinmemi yardımcı oldu.			
Çalışma grup toplantıları, meslektaşlarımda sınıflarında benimle benzer sorunları yaşadıklarını görmemi sağladı.			



<b>ÇALIŞMA GRUP SÜRECİ NE KADAR BAŞARILIYDI?</b>	Başarılıydı	Başarısızdı
Öğrencilerin gereksinimlerini analiz edip tartışarak grubun gereksinimlerinin neler olduğunu belirledik.		
Öğrenci gereksinimlerini karşılamak için başarılı stratejileri araştırdık ve öğrendik.		
Araştırıp öğrendiklerimizin sınıf içinde uygulamalarını tartıştık.		
Grup üyelerinin öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki yaklaşımlarının benzerliklerini ve farklılıklarını tartıştık.		
Öğrencileri güdülemeye yönelik programları, stratejileri ve materyalleri tartıştık.		
Öğrenciler için yeni materyaller, ders planları ve değerlendirme araçları hazırladık.		
Öğrencilerin öğretim ve değerlendirilmelerinde yeni teknikleri, materyalleri ve yaklaşımları denedik.		
Yeni uygulamaya koyduğumuz başarılı öğretim stratejilerini paylaştık.		
Başarılı olan yeni yaklaşımları değerlendirdik ve paylaştık.		

<b>BU UYGULAMADAN ÖNCE SİZLER MESLEKİ GELİŞİMİNİZ İÇİN NE TÜR ETKİNLİKLER YAPARDINIZ?</b>	EVET	HAYIR
Meslektaşlarımla sınıfta yaptığım öğretim ve sonuçları hakkında konuşurduk.		
Meslektaşlarımla birbirimizin öğretimlerini izleyerek öğrenirdik.		
Meslektaşlarımla dersleri, üniteleri ya da değerlendirmeleri birlikte incelerdik.		
Meslektaşlarımla dersleri, üniteleri ya da değerlendirmeleri birlikte planlardık.		
Meslektaşlarımla müfredatı inceleyerek bir dersin sınıf düzeyine göre yeniden düzenlenmesini sağladık.		
Meslektaşlarımla makale, kitap gibi yazılı kaynakları okur ve tartışırdık.		
Meslektaşlarımla belirli bir konu ya da öğrenci hakkında birbirimize çözümler önerir ve yardım isterdik.		
Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi anlamak için öğrenci ürünlerini ve sınavlarını meslektaşlarımla birlikte değerlendirirdik.		
Meslektaşlarımla yeni fikirleri deneme aşmasında birbirimize moral ve destek sağladık.		
Katıldığımız hizmetiçi eğitim kurslarında ya da seminerlerde edindiğimiz bilgileri sınıfta uygulayabilmek için birbirimize yardım ederdik.		

**(Aşğıdaki soruları cevaplarken aşğıdaki boşlukları kullanabilirsiniz. Bırakılan boşluklar yetmezse başka sayfada kullanabilirsiniz.)**

4. Sizce bu toplantıların olumlu yönleri nelerdir? Açıklayınız?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Bu toplantıların sizin üzerinizde olumsuz etkisi olduysa bunları açıklayınız:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6. Bu toplantıları siz düzenlemiş olsaydınız ya da düzenlemek isteseydiniz neler yapardınız?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

7. Toplantılar için seçeceğimiz konular neler olurdu?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**EK 6.**

**Birinci Eğitimci alışma Grubu İçerisinde Hazırlanmış ve Uygulanmış Bir  
Ders Planı**

## Örnek Ders Planı

<b>DERS PLANI BÖLÜM 1</b>	
Dersin adı	<b>MATEMATİK</b>
Sınıf	<b>5/</b>
Konu	<b>Çıkarma İşlemi: Alıştırmalar</b>
Önerilen Süre	<b>40'</b>
<b>BÖLÜM II</b>	
Öğrenci Davranışları / Kazanımları / Hedef ve	<p>AMAÇ: Yedi sekiz ve dokuz basamaklı doğal sayılarla çıkarma işlemi yapabilme.</p> <p>DAVRANIŞLAR: 1. Yedi, sekiz, dokuz basamaklı iki doğal sayının çıkarma işleminde belirtilen basamaklardaki verilmeyen rakamları bulup yazar.</p> <p>2. Dört basamaklı bir doğal sayıdan, 1000'in en çok dokuz katı olan bir doğal sayıyı zihinden çıkarıp sonucu söyler.</p>
Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü	Resim dersi ve Türkçe dersinde bu ders için kullanılacak materyallerin öğrenciler tarafından amaçlara uygun şekilde hazırlanması.
Güvenlik Önlemleri (Varsa):	Kesme işlemi sürecinde makasların kullanımı ile dikkatli olma uyarılarının yapılması.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	İşbirlikli öğretim, soru-cevap, çalışma kağıtları ve değerlendirme kağıtları.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça * Öğretmen * Öğrenci	Ders kitabı, flash kartlar, asetat, tepegöz, çalışma ve değerlendirme kağıtları.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dikkati Çekme</li> <li>• Güdüleme</li> <li>• Gözden Geçirme</li> <li>• Derse Geçiş</li> <li>• Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)</li> <li>• Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)</li> <li>• Özet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğrencilere önceki gruplarını bir araya getirmeleri için zaman verilir.</li> <li>- Öğrenciler grup içerisinde önce grupla dolduracakları çalışma kağıtlarını alırlar ve birlikte üzerinde çalışarak bunları cevaplarlar.</li> <li>- Sonrasında Flash kartlarla grup içerisinde gerek duyarlarsa ikili gruplara ayrılarak karşılıklı çalışırlar.</li> <li>- Sonra öğretmenle birlikte tepegözde asetat üzerinde yansıtılan grup alıştırmaları yapılarak gruplar kendi çalışmaları üzerinde varsa eksiklikler konusunda notlar alırlar.</li> <li>- Bireysel olarak verilen değerlendirme kağıtlarını doldururlar.</li> <li>- Bu bireysel çalışmaları grup içerisinde birlikte değerlendirir ve ilgili eksiklerini not alırlar.</li> </ul>
<b>BÖLÜM III</b>	
Ölçme-Değerlendirme	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme</li> <li>• Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme</li> <li>• Öğrenme gücü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğrencilerin ortak kararları ile çalışma kağıtlarını doldurması ve öğretmen rehberliğinde düzeltici notlar almaları.</li> <li>- Akran değerlendirmesi.</li> <li>- Flash kartlarla zihinden çıkarma işlemlerinin hızlı şekilde yapılmasını destekleme.</li> <li>- Sınıf içi genel değerlendirme, grup değerlendirmesi ve bireysel değerlendirmelerin yapılması.</li> </ul>

**EK 7.****1. Eğitimci alışma Grubu İçerisinde Yapılan Sınıf İçi Kayıtlarının  
Analizinde Kullanılan Form**

### Ders İşlenişi Değerlendirme Formu

İZLENECEK DAVRANIŞLAR	GÖZLENDİ	GÖZLENEMEDİ
1. Derste işlenilecek planlamaya uygun sınıfın fiziksel düzenlemesi.		
2. Amaç ve davranışların öğrencilere açıklanması.		
3. İşlenilecek konu ile geçmiş konular arasında bağlantı kurmak.		
4. Konu işlenişi ile ilgili bilgilendirme yapmak ve/veya yönergeler vermek.		
5. Uygun araç-gereç ve materyaller kullanır.		
6. Ders anlatımında kullanılacak materyalleri tanıtır.		
7. İşleniş sürecinde öğrencileri izler ve geri dönüt sağlar.		
8. Konu anlatımı ve/veya ders işlenişinde öğrencilerin bireysel öğrenme özellikleri dikkate alınarak uygun öğretim teknik ve stratejileri kullanır.		
9. Konu işlenişi sonunda amaç ve davranışlara uygun özetleme yapar.		
10. Öğrencilerin işleniş ile ilgili öğrenmelerinin düzeylerini belirleyici değerlendirme kullanarak değerlendirme yapar ve geri dönüt sağlar.		
11. Gereksinim duyulan ödevlendirmeleri yapar.		

**EK 8.**

**2. Eğitimci Çalışma Grup Öğretmen Günlük Formatı**



**EĞİTİMCİ ÇALIŞMA GRUP GÜNLÜĞÜ****Ad ve Soyadı:****Tarih:****Saat :****Bu hafta yapılan toplantının konusu:**

---

---

---

**Kaynaklardan ya da deneyimlerden elde edilen yeni fikirler ya da bilgiler nelerdi?**

---

---

**Toplantı sonrasında yaptığınız mesleki sohbet, tartışma ya da okuma etkinlikleri:**

---

**Sınıf uygulamaları ve planlarınız:**

---

---

**Olumlu ya da olumsuz düşünceleriniz, önerileriniz:**

---

**Bir sonraki toplantı için planlarınız:**

---

**Diğer grup üyeleri ya da diğer gruplar ile paylaşmak istediğiniz en iyi uygulama ya da fikir:**

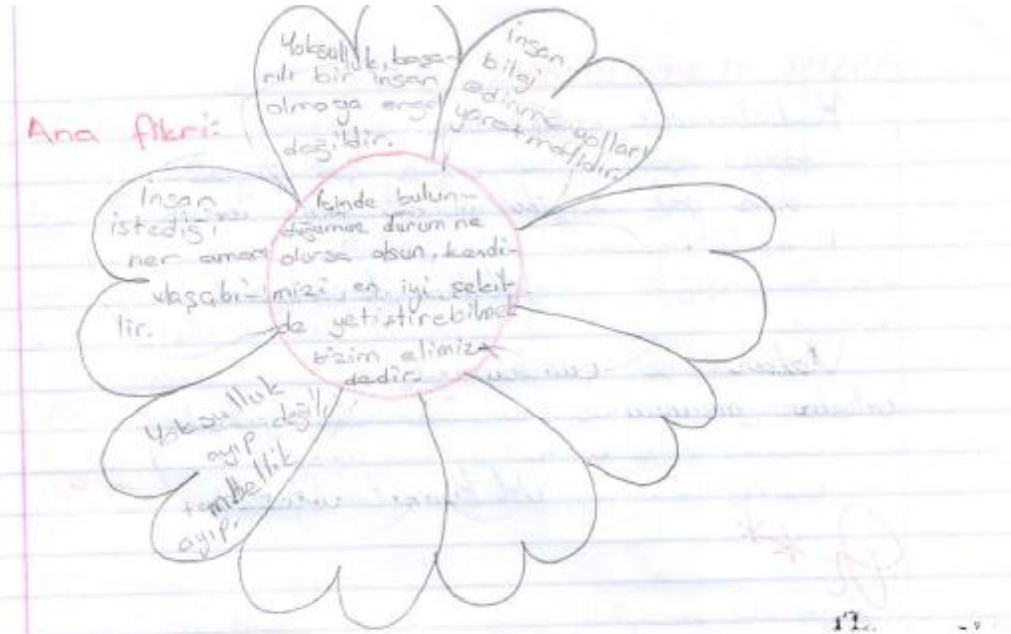
---

**EK 9.****Birinci Eğitimci Çalışma Grubunda Kullanılması Önerilen Örnek Teknikler**

**“3- N” TEKNİĞİ (K-W- L CHART)**

<b>N</b> <b>NE BİLİYORUM?</b>	<b>N</b> <b>NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM?</b>	<b>N</b> <b>NELER ÖĞRENDİM?</b>

## Birinci Eğitimci Çalışma Grup Toplantılarında Yer Alan Ana Fikir Bulma Etkinlik Önerisi



### ÖRNEK HAYATLAR

#### Anlamlarını Öğrenelim

**deha:** İnsan delinin, insan yeteneğinin erişebileceği en yüksek derece dâhilik.

**ÖRNEK:** Arkadaşım o kadar zeki ki dehasına herkes hayran.

**mitoloji:** Elsanetleri inceleyen bilim dalı.

**ÖRNEK:** Abim mitoloji dalında çok sayılıyor.

#### Anlayalım, Açıklayalım

1. Genç hizmetçi davetlileri deha gibi anlattığı resimle ve kendi kendini yetiştirmeyle şaşırtıyor.

2. Bu genç kendisini çalışarak, yeni şeyler öğrenerek yetiştiriyor. Yoksulluk bir hizmetçiye en kıymetli eserlerle memleketinin ve çağının en büyük dehası olarak imler. dda...